Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370141
Centre d'intérêt: 751

Labonté, Thérèse.

Etudes sur l'apprentissage de la lecture : section A, section B / par Thérèse Labonté. -- Québec : Direction générale du développement pédagogique, 1976 [i.e.] 1978.
2 v. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement primaire et secondaire)

Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: Section A: Plaidoyer en faveur de la méthode globale; Apologie des méthodes analytico-synthétiques; Importance de la relation phonie-graphie dans l'apprentissage de la lecture; Etude comparative des méthodes d'initiation à la lecture -- Section B: Psycholinguistique et pédagogie de la lecture; Aspects divers de l'apprentissage de la lecture; La lecture à l'école primaire : principes fondamentaux et modes d'évaluation d'après R. Karlin.

Cote Dewey: 372.4/L122e Cote LC: LB/1573

Descr.pteur(s): *Lecture *Méthode d'enseignement *Méthode d'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Mialaret, Gaston *Canac, Henri *Chall, Jeanne *Dehant, André *Touyarot, Charles *Lobrot, Michel *Karlin, Robert

Identificateur(s) de sujet: *Psycholinguistique *Méthode globale *Méthode analytico-synthétique

L'auteur rend compte de façon détaillée et critique de sept volumes consacrés à l'apprentissage de la lecture: 1. ##L'apprentissage de la lecture## de Gaston Mialaret (PUF, 1966), 2. ##La lecture## de Henri Canac (Didier, 1965), 3. ##Learning to read : the great debate## de Jeanne Chall (McGraw-Hill, 1967), 4. ##Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture## de André Dehant (Librairie universitaire, Louvain, 1968), 5. ##Lecture et conquête de la langue## de Charles Touyarot (Nathan, 1971), 6. ##Lire## de Michel Lobrot (Editions ESF, 1973), 7. ##Teaching elementary reading principles and strategies## de Robert Karlin (Harcourt Brace Jovanovich, 1971). Chaque volume se voit consacrer une section distincte.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8370141 A

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ETUDES SUR L'APPRENTISSAGE
DE LA LECTURE
(SECTION A)

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7877 558

Code 16-0108-02

"ETUDES ET DOCUMENTS"

"Etudes et Documents" est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation de la Direction générale du Développement pédagogique (D.G.D.P.) dont le but est de présenter les résultats des recherches effectuées aussi bien au Service de Recherche que dans les commissions scolaires qui participent au programme de "Recherche et Expérimentation dans les commissions scolaires".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education.

ETUDES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

(SECTION A)

par Thérèse Labonté

Mars 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

I. PLAIDOYER EN FAVEUR DE LA METHODE GLOBALE 1

II. APOLOGIE DES METHODES ANALYTICO-SYNTHETIQUES 21

III. IMPORTANCE DE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 37

IV. ETUDE COMPARATIVE DE METHODES D'INITIATION A LA LECTURE 61

I.

PLAIDOYER EN FAVEUR DE LA METHODE GLOBALE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: L'apprentissage de la lecture

Auteur: Gaston Mialaret

Maison et année d'édition:

P. U. F., 1966

Mialaret Gaston (1966). L'apprentissage de la lecture. Paris: P. U. F.

Dans son ouvrage intitulé L'Apprentissage de la lecture, M. le Professeur Mialaret veut inciter les éducateurs à réfléchir sur le savoir-lire, sur les facteurs liés à l'apprentissage de la lecture et sur le sens de la méthode qu'ils utilisent. Les deux chapitres les plus longs de l'ouvrage sont consacrés, l'un à la méthode syllabique et l'autre à la méthode globale; ils décrivent de façon détaillée les principales étapes propres à chacune de ces méthodes et font ressortir la préférence de l'auteur pour la méthode globale. L'ouvrage se termine par un intéressant chapitre sur le contrôle des résultats obtenus par les élèves et par une conclusion résumant les objectifs de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 7

I. FACTEURS LIES A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 9

1. Milieu 9
2. Perception et motricité 9
3. Langage 9
4. Structuration spatiale et niveau intellectuel 10

II. ETUDE DES DEUX GRANDES METHODES 10

1. La méthode syllabique 10
   a. L'acquisition des lettres 11
   b. La lecture de la syllabe 12
   c. La lecture des mots 12
   d. La lecture des phrases 13
2. La méthode globale 13
   a. "La préparation des acquisitions globales" 13
   b. "Les acquisitions globales proprement dites" 14
   c. "Première exploitation des acquisitions globales" 14
   d. "Le stade de l'analyse et du déchiffrage" 15
   e. "Les produits de l'analyse" 17

III. "LE CONTROLE DES RESULTATS" 17

1. Tests d'exactitude 17
2. Tests de vitesse 18
3. Mesure de la compréhension 18

IV. CONCLUSION 18

PLAIDOYER EN FAVEUR DE LA METHODE GLOBALE

INTRODUCTION

Au cours de la dernière année scolaire, les professeurs de français recevaient un texte intitulé Trois démarches pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les classes du premier cycle de l'élémentaire. Ce document voulait présenter les étapes propres à trois méthodes principales, et proposer, pour chacune de ces étapes, des objectifs précis ainsi que des activités et des instruments d'évaluation.

Plusieurs comptes rendus de la présente série s'inscriront dans le prolongement de ces réflexions. Ils décriront des ouvrages traitant de la lecture et de ses méthodes d'enseignement. Comme ces ouvrages prennent en général parti pour l'une ou l'autre des méthodes, nous essaierons d'en présenter un échantillon assez varié.

L'ouvrage qui retiendra tout d'abord notre attention opte pour la méthode globale. S'inspirant des résultats de la psychologie génétique, en particulier, l'auteur, M. Gaston Mialaret, en arrive à conclure que la "méthode globale répond bien mieux que la méthode syllabique aux modalités du développement de l'intelligence enfantine (1)".

1. Définition du savoir-lire

Dans cet ouvrage intitulé L'apprentissage de la lecture, M. Mialaret veut tout d'abord faire comprendre que le savoir lire est "le résultat de toute une éducation" (2). "Savoir lire, écrit-il, c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique" (3).

---

(1) Page 97. Cette référence et celles qui suivent sans autres indications renvoient à l'ouvrage de M. Gaston Mialaret intitulé L'apprentissage de la lecture et publié en 1966 aux Presses universitaires de France.

(2) Page 6.

(3) Page 3.

2. Plan de l'ouvrage

Après avoir commenté chacun des éléments de cette définition, M. Mialaret décrit en peu de mots chacune des deux grandes méthodes en présence, non sans faire ressortir, au moyen de divers exemples, la distinction qui existe entre méthodes, techniques et procédés. Il caractérise ensuite les divers aspects de la maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Au cours des quatrième et cinquième chapitres, il se propose d'analyser les processus psychologiques déterminés chez l'enfant par l'emploi de la méthode syllabique et de la méthode globale – chacune "étant considérée dans sa forme la plus pure (4)" – et il étudie les conséquences des habitudes qu'elles font acquérir. L'ouvrage de M. Mialaret se termine par un chapitre sur le contrôle des résultats obtenus par l'élève. Notre article présentera de brefs extraits et résumés des grandes parties de ce livre.

3. Les méthodes en présence

L'auteur partage l'opinion du Dr. Simon exprimée en 1924 dans un ouvrage intitulé Pédagogie expérimentale, selon laquelle il n'existe véritablement, malgré les apparences, que deux méthodes de lecture. "Toutes deux, écrivait le Dr. Simon, cherchent à faire comprendre à l'enfant qu'il existe entre les signes de la langue écrite et les sons de la langue parlée une certaine correspondance; mais pour cela, l'une de ces méthodes commence par l'étude des signes ou par celle des sons élémentaires, l'autre cherche au contraire à obtenir le même résultat en plaçant d'emblée le jeune enfant en face de notre langage écrit si complexe qu'il puisse se présenter" (5). L'auteur commente cette distinction en recourant à la philosophie, à la psychologie et à l'histoire des méthodes. Sur ce dernier point, M. Mialaret rapporte les propos de Ch. Demia et de Nicholas Adam qui figurent respectivement parmi les premiers tenants de la méthode synthétique et de la méthode analytique ou globale.

4. Les méthodes mixtes existent-elles?

Les méthodes mixtes existent elles? Selon M. Mialaret, "elles n'existent pas en théorie sauf si l'on considère que la méthode syllabique n'est jamais purement et globalement synthétique et que la méthode globale n'est pas non plus purement et complétement analytique. En fait, ce que l'on peut observer, continue-t-il, ce sont des méthodes qui sont syllabiques à point de départ global (parce qu'une méthode à point de départ syllabique est un non-sens) avec un retour plus ou moins rapide à la méthode synthétique en perdant le bénéfice de l'activité d'analyse réelle" (6).

---

(4) Page 36.

(5) Page 9.

(6) Page 15.

I. Facteurs liés à l'apprentissage de la lecture

Avant d'aborder l'étude détaillée des deux grandes méthodes, l'auteur étudie les conditions générales d'un bon apprentissage de la lecture. Il distingue des conditions affectives, sociales et perceptivo-motrices, ainsi que d'autres relatives au langage, à la structuration de l'espace et au niveau intellectuel.

1. Milieu

Traitant des conditions d'ordre social et affectif, M. Mialaret mentionne brièvement une étude faite par les psychologues scolaires de Paris, selon laquelle, au C. P., au C. E. 1 et au C. E. 2, "les enfants du milieu socio-culturel le plus élevé lisent mieux que les autres" (7). Il mentionne aussi, comme facteur de progrès, l'importance que revêt aux yeux des parents l'apprentissage de la lecture par leur enfant.

2. Perception et motricité

Il est évident, d'autre part, qu'une mauvaise audition ou une mauvaise vision constituent un handicap dans l'apprentissage de la lecture, laquelle suppose d'ailleurs une mobilité oculaire très particulière; sur ce point, une évolution suffisante est requise.

Liée à la motricité, la prononciation intervient dans l'apprentissage de la lecture à cause, notamment, des relations qui existent entre le champ vocal et le champ auditif. Autres aspects de l'évolution motrice, le mouvement et le rythme jouent aussi un rôle dans l'apprentissage de la lecture. L'auteur mentionne à ce propos les tests utilisés par L. Filho, M. Stambak et A. Inizan.

3. Langage

M. Milaret se limite à considérer trois aspects du langage qui influent sur l'apprentissage de la lecture. Le premier est le développement de la fonction symbolique. "Il faut, écrit l'auteur, que la fonction représentative de l'enfant, au moment d'aborder la lecture, soit suffisamment évoluée pour qu'un graphisme déterminé (le mot ou la phrase) puisse, sans analogies extérieures, être mis en rapport avec un objet, un acte, une situation, une pensée ou un sentiment" (8).

---

(7) Gilly M. Progression scolaire et apprentissage de la lecture chez des enfants de niveaux socio-culturel différents fréquentant les mêmes écoles. Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires, no. 3, avril 1963.

(8) Page 28.

Pour lire, il faut de plus être capable de saisir le message que transmet le texte; ainsi entre en jeu un autre aspect du langage: la communication. L'étendue du langage oral est aussi liée, selon l'auteur à l'apprentissage de la lecture. "Les psychologues scolaires, écrit M. Mialaret, signalent une corrélation de 0.90 entre l'épreuve du vocabulaire du test de Terman et un test de lecture" (9).

4. Structuration spatiale et niveau intellectuel

Les troubles de la structuration spatiale de même que les insuffisances de la représentation du schéma corporel nuisent à l'apprentissage de la lecture. D'autre part, "seuls les enfants ayant un quotient supérieur à 100, écrit l'auteur, se trouvent au niveau exigé par l'éducateur. Mais nous savons aussi, continue-t-il, qu'un niveau intellectuel de 6 ans n'est pas une condition suffisante car le calcul de la corrélation qui existe entre l'acquisition de la lecture et le niveau intellectuel montre que celle-ci, tout en étant importante, n'explique pas tout le processus" (10).

II. Etude des deux grandes méthodes

Après avoir mentionné la possibilité d'un pronostic du succès en lecture et signalé les dangers et les inconvénients d'un apprentissage trop précoce, M. Mialaret aborde la psychologie des méthodes en soulignant tout d'abord qu'il n'accepte pas l'idée d'une seule psychologie de la lecture. Pour M. Mialaret "chaque méthode pédagogique crée un ensemble de situations provoquant des réactions psychologiques; des méthodes différentes donnent lieu à des problèmes psychologiques différents; les habitudes prises par les enfants ainsi que les conséquences sur le plan scolaire et intellectuel dépendent du choix fait par l'éducateur" (11).

L'auteur indique l'origine des informations qui le guident dans son analyse des méthodes: ces informations proviennent de l'observation directe, de l'étude des méthodes ainsi que d'expériences de psychologie et de pédagogie.

1. La méthode syllabique

Dans son étude de la méthode syllabique, M. Mialaret examine les problèmes qui se posent lors de:

a) l'acquisition des lettres
b) la lecture de la syllabe
c) la lecture des mots
d) la lecture des phrases

---

(9) Page 29.
(10) Page 30
(11) Page 36

a) L'acquisition des lettres

Pour apprendre les lettres, écrit M. Mialaret, l'enfant doit associer des sons à des formes graphiques données et établir des relations entre "les activités suivantes:

- vision et reconnaissance de la forme
- émission d'un son correspondant
- reproduction graphique de la forme" (12).

Ces relations doivent être parfaitement établies; à cette fin on a prévu de longues séries d'exercices. En se fondant sur certaines analyses théoriques l'auteur essaie d'identifier les processus sous jacents à l'acquisition des lettres. "La création d'une association entre une image visuelle et une émission vocale, écrit il, va se faire sur un plan voisin de celui du conditionnement (pris ici au sens pavlovien)" (13). Mais la reconnaissance des lettres, qui sont parfois écrites de façons différentes, exige un autre type de conduite, relevant de la perception et de l'intelligence. M. Mialaret cite ici le psychologue Jean Piaget qui rappelait au terme de l'une de ses études que "l'abstraction de la forme est une véritable reconstruction de celle-ci, à partir des actions propres et de l'espace sensori moteur, puis mental et représentatif, déterminé par la coordination des actions" (14). Il rapporte aussi une recherche faite à Marseille par Mme Leroy-Boussion, étudiant les relations entre l'intelligence et l'apprentissage des lettres.

Dans la reconnaissance des lettres, interviendrait, selon l'auteur, "un phénomène voisin de la "généralisation" au sens pavlovien du terme" (15) et un phénomène d'inhibition: les lettres "b" présentées sous différentes formes sont reconnues mais non les autres lettres dont la forme est semblable. "Personne n'a, à notre connaissance, écrit M. Mialaret procédé à l'étude de la forme des lettres qu'il faut présenter aux enfants pour favoriser à la fois la généralisation nécessaire et l'inhibition complémentaire indispensable" (16).

---

(12) Page 38.

(13) Page 40.

(14) Piaget Jean (1948). La représentation de l'espace chez l'enfant. P. U. F., page 99.

(15) Page 44.

(16) Page 45.

M. Mialaret souligne l'importance des exercices faits à la maternelle en ce qui a trait à l'identification des lettres. La mémoire visuelle et la rapidité perceptive entrent ici en ligne de compte. L'auteur termine son étude sur l'acquisition des lettres par un long développement sur l'importance des processus sensori-moteurs, auditifs et vocaux.

b) La lecture de la syllabe

Se reportant de nouveau à la recherche de Mme Leroy-Boussion, l'auteur examine les résultats relatifs à l'âge auquel la syllabe peut être lue. La synthèse qu'exige la syllabe peut être faite facilement par les enfants ayant un âge mental de 5 ans 7 mois à 5 ans 10 mois. Cette synthèse est tout à fait particulière: En effet, nous apprenons à l'enfant "que "b" se prononce bé ou que "f" se prononce soit effe soit fe" alors que "nous lui demandons de ne pas tenir compte de ce que nous lui avons appris" (17) et de lire "ba".

M. Mialaret analyse les difficultés posées par la lecture des syllabes inverses de deux lettres et des syllabes de trois lettres. Il signale aussi l'une des conséquences de l'apprentissage systématique de la lecture des syllabes, à savoir "l'association unique qui se crée entre une syllabe et sa prononciation" (18): pour l'enfant c et o font co alors que cette syllabe se prononce de façon différente dans coco et dans école.

c) La lecture des mots

Dans les livres de lecture, les mots sont d'abord divisés en syllabes et présentés ensuite sans coupure; l'enfant apprend ainsi à lire des syllabes sans savoir comment décomposer un mot . . . mais lorsqu'il doit lire par exemple, canard et cantine, il ne sait pourquoi il faut, dans le premier cas, prononcer ca et dans le second, can.

"En fait, écrit M. Mialaret, la méthode syllabique se heurte à une contradiction essentielle: l'analyse d'un mot, donc sa décomposition, suppose que le mot est connu et reconnu alors que tous les processus construits jusque-là n'ont jamais amené l'enfant à s'intéresser au mot dans son ensemble" (19). Pour déchiffrer un mot qui n'est pas découpé en syllabes, l'enfant doit donc accélérer le déchiffrage et faire rapidement des essais qui aboutissent à la reconnaissance et à la compréhension du mot.

---

(17) Page 52.
(18) Page 56.
(19) Page 56.

d) La lecture des phrases

L'auteur souligne que "l'enfant, habitué au déchiffrage systématique, syllabe par syllabe, mot par mot ne peut pas, au début, appréhender les éléments importants et essentiels de la phrase. Il doit donc, par un effort supplémentaire, passer d'un ensemble de mots, les uns sans signification le, la, les . . ., les autres correspondant à des objets ou des actions précises: chat, maison, mange . . ., à une unité linguistique ayant un sens (...) Ici encore le processus ne peut être déclenché que par une augmentation de la vitesse" laquelle, continue M. Mialaret, "oriente automatiquement vers une activité qui risque de se mécaniser alors que l'aspect fondamental de la lecture est: découvrir le sens du message" (20).

Dans la pratique, reconnaît cependant M. Mialaret, les étapes ne sont pas toujours aussi tranchées: les maîtres exercent l'élève à déchiffrer rapidement et à comprendre, dès qu'il peut lire, des mots ou de petites phrases.

2. La méthode globale

Pour étudier la méthode globale, l'auteur considère successivement les étapes suivantes, lesquelles, reconnaît-il encore, ne sont pas toujours séparées aussi nettement dans la réalité scolaire:

- "la préparation des acquisitions globales;
- les acquisitions globales;
- l'exploitation du matériel acquis;
- le stade de l'analyse et de la lecture des mots nouveaux;
- les produits de l'analyse" (21).

a) "La préparation des acquisitions globales"

A ce stade, qui succède à des exercices d'observation et de langage, l'éducateur essaie d'habituer l'enfant à exprimer ce qu'il observe, les émotions qu'il ressent, etc. par le modelage, le dessin, la mimique ou le langage. Après l'expression orale, reprise correctement par le maître, celui-ci présente sous forme de petites phrases écrites le contenu exprimé. Il essaie de stimuler l'intérêt de l'enfant pour le langage écrit.

---

(20) Pages 59 et 60.

(21) Page 61.

b) "Les acquisitions globales proprement dites"

A ce moment, il ne s'agit pas de lecture à proprement parler. L'élève reconnaît la phrase et la prononce en se souvenant de la situation qui y correspondait et de la phrase orale qui lui était associée. L'auteur, schématise comme suit la démarche suivie jusqu'ici:

situation → expression orale → expression écrite → reconnaissance → lecture

On pourrait objecter que la phrase, plus complexe que le mot et la lettre, est plus difficile à reconnaître. Répondant à cette objection, l'auteur rappelle une expérience de M. Decroly montrant que "les phrases sont mieux retenues que les mots et que ceux-ci le sont mieux que les syllabes" (22).

Mais comment l'enfant reconnaît-il les phrases? Les protagonistes de la méthode globale ont-ils eu raison de fonder leur méthode sur le syncrétisme de la perception chez l'enfant? M. Mialaret essaie d'éclairer cette question en se référant à la théorie de la Forme et aux recherches de P. Oléron et de E. Vurpillot, tout en faisant remarquer que nous connaissons peu de choses sur la perception du langage écrit et sur la façon dont s'opère la reconnaissance différenciée des phrases. L'auteur suggère de ne pas abandonner les exercices perceptifs pratiqués à l'école maternelle.

Ce passage se termine par l'énoncé de divers arguments relatifs aux avantages respectifs de l'écriture script et de l'écriture anglaise et par un examen de la valeur de la méthode globale dans l'enseignement de l'écriture et de diverses façons de l'y appliquer.

c) "Première exploitation des acquisitions globales"

Assez vite, les enfants vont identifier aisément quelques mots dans les phrases présentées. A ce moment, les exercices auront pour but "de permettre une meilleure assimilation, de favoriser la reconnaissance des éléments bien individualisés que sont les mots dans des structures différentes et de faire des exercices nombreux sur le sens" (23) . . . Le maître développera ainsi l'habitude de recourir au langage écrit et préparera de façon éloignée à la rédaction.

---

(22) Page 69.

(23) Page 81.

L'auteur donne, entre autres, des exemples d'exercices de substitution; à partir d'une phrase telle que celle-ci:

Marie a donné un livre à Pierre.

on introduit des variantes en remplaçant le sujet et les compléments, en employant tantôt la forme négative, tantôt la forme interrogative, etc.

Au cours de ces exercices, qui peuvent être oraux ou écrits les enfants vont rencontrer les premières règles d'accord. Là aussi, il faut partir de l'observation et faire remarquer par exemple que l'on dit:

François est grand.

Françoise est grande.

mais qu'il n'en est pas toujours ainsi, comme l'indique les phrases suivantes:

Ce coquelicot est rouge.

Cette table est rouge.

L'"attention orientée vers les formes constantes et vers les formes variables devient dès lors, écrit M. Mialaret, l'élément essentiel de la grammaire et de l'orthographe" (24).

d) "Le stade de l'analyse et du déchiffrage"

S'il peut lire des phrases déjà connues ou composées de mots qu'il connaît, l'enfant est incapable encore de lire un mot nouveau. Comment y arrivera-t-il? En acquérant certaines "habitudes intellectuelles et perceptivo-motrices" (25).

L'enfant devra s'habituer à rapprocher des éléments graphiques, à les comparer et les classifier. Que doit faire le maître pour l'y aider? L'auteur va nous l'indiquer: "Dès que certains enfants, écrit-il, remarquent une analogie (quelque chose de "pareil" disent-ils) entre des mots, on constitue des familles. Je conseille pour ma part aux éducatrices de l'école expérimentale de tendre, autour de la classe, des fils de nylon auxquels elles suspendront de grandes enveloppes (et les pinces à linge sont très pratiques à ce moment) dans lesquelles les enfants viennent déposer les mots qui selon eux "se ressemblent". Pour clarifier le travail, on écrit le mot guide de toute la famille sur l'enveloppe de façon à ce qu'il soit très lisible" (26).

---

(24) Page 84
(25) Page 86
(26) Page 87

L'essentiel, souligne M. Mialaret, est d'amener l'élève à saisir clairement et à "expliquer pourquoi il rapproche le mot nouveau du mot-guide" (27).

Il est à noter que certains mots appartiennent à plusieurs familles à la fois, ainsi que le montre l'exemple suivant, présenté par l'auteur:

" pro menade promen ade pro me n ade " (28)
pro pre sal ade a me n er

A ce niveau, le déchiffrage des mots nouveaux se fait principalement:

1 - A partir du sens. Si l'enfant peut lire:

Ce vase est lourd

il déchiffre facilement:

Cette chaise est lourde

même s'il n'a jamais vu les mots cette et lourde.

2- En recourant à des substitutions par voie de comparaison, par exemple:

"le se
la sa
lu su
loup sous
lourd sourd" (29)

3- En juxtaposant des éléments simples déjà identifiés, par exemple

survole = sur + vole

4- En comparant le mot, s'il est difficile, à plusieurs "familles" déjà connues. Par exemple éternuer se termine comme remuer, mais commence comme écrire, etc.

---

(27) Page 87.
(28) Page 88.
(29) Page 91.

Plus que jamais, en face d'un mot difficile, la maîtresse s'assurera que le sens en est connu. Certains mots, qui ne permettent pas de nombreux rapprochements, seront appris globalement.

e) "Les produits de l'analyse"

Il faut maintenant porter jusqu'à son terme l'analyse des mots pour en arriver aux lettres. "Depuis longtemps, écrit M. Mialaret, les enfants ont individualisé les lettres, mais cette dernière étape permet de consolider l'ensemble des acquisitions tout en continuant à faire réfléchir l'enfant sur la langue écrite" (30).

L'auteur présente un exemple d'exercice à proposer en fin d'année: on demande à l'élève de trouver tous les mots qui contiennent la lettre "s" et de les classifier. Après discussion collective on arrive à la conclusion que "s" ne se prononce pas lorsqu'il marque le pluriel (produits, mots), qu'il donne un nouveau son dans certains mots (les, tes, des) etc.

Ces exercices, faits par les élèves avec l'aide de l'instituteur, font ressortir, commente M. Mialaret, le caractère inductif de la méthode globale.

III. Le contrôle des résultats

Dans son dernier chapître, M. Mialaret insiste sur l'importance et les avantages du contrôle des résultats obtenus par l'élève et présente des tests d'exactitude, de vitesse et de compréhension de la lecture. Voici quelques notes tirées de ce chapitre.

1. Tests d'exactitude

Les épreuves d'exactitude doivent "explorer un champ aussi large que possible" (31) mais ne pas être trop longues afin de ne pas outrepasser les capacités d'attention des élèves. Les mots et les expressions qu'elles utilisent ne doivent pas être trop compliqués, ni tellement simples qu'ils ne donnent lieu qu'à une reconnaissance globale.

L'auteur décrit deux tests d'exactitude, l'un utilisé par le Laboratoire de Psychopédagogie de l'Université de Caen et l'autre mis au point par les chercheurs de l'Institut supérieur de Pédagogie de Morlanwelz; il en commente brièvement les résultats.

---

(30) Pages 94 et 95.

(31) Page 101.

2. Tests de vitesse

Tout en reconnaissant que la vitesse n'est pas l'élément principal de la lecture, M. Mialaret cite les barèmes de Vaney, publiés en 1913, qui établissent une relation entre la vitesse et le genre de lecture.

Une recherche faite en Belgique a montré que la corrélation entre la vitesse et l'exactitude est "relativement faible" (32) en première et en deuxième années.

3. Mesure de la compréhension

Soulignant que "le bon lecteur n'a plus besoin de lire à haute voix pour comprendre ce qu'il lit" (33), l'auteur rapporte les résultats d'une recherche de Mme Leroy-Boussion, montrant qu'au début de leur scolarité, les enfants lisent plus vite oralement qu'en silence, mais que par la suite, la situation s'inverse. M. Mialaret se dit cependant convaincu que les résultats de cette recherche seraient différents si les sujets avaient appris à lire grâce à la méthode globale.

M. Mialaret décrit le test de compréhension de lecture de l'équipe de Morlanwelz et en commente certains résultats.

Il présente aussi un test conçu par les psychologues scolaires de Paris; cette épreuve destinée à mesurer la compréhension, la vitesse et la correction de la lecture, est composée de trois lignes et intitulée La poule noire. L'auteur en rapporte certains résultats relatifs à la compréhension.

IV. Conclusion

Après cette étude qui fait ressortir les avantages de la méthode globale, il est opportun sans doute de rappeler que certains auteurs préfère à celle-ci une autre méthode. Dans le domaine de la rééducation, sa valeur est contestée. Ainsi Colette Chiland écrit-elle que les rééducateurs "considèrent généralement" la méthode globale comme "défavorable aux enfants en difficulté" (34).

---

(32) Page 106.

(33) Page 107.

(34) Chiland Colette (1971). L'enfant de six ans et son avenir. Paris: P.U.F., page 206.

Notre seconde et dernière remarque a trait à la décomposition des mots dans la méthode globale. M. Mialaret semble pousser cet exercice plus loin que ne le suggère Mlle Hamaïde ainsi que M. R. Dottrens et Mlle E. Margairaz.

Selon Mlle Hamaïde, collaboratrice du Dr Decroly, "l'enfant intelligent fait seul cette décomposition rapidement, car elle est un exercice naturel et nécessaire" (35). Quant à l'enfant moins doué, il prend plus de temps pour atteindre le stade de la décomposition, "mais il y arrive également, continue-t-elle, après une période plus ou moins longue" (36). En 1932, Mlle Hamaïde avouait avoir "supprimé entièrement le travail de mécanisation et de groupement" (37).

Pour leur part, M. R. Dottrens et Mlle E. Margairaz soutiennent que "les exercices de décomposition pour l'étude des syllabes ne sont indispensables que pour les élèves moyennement ou faiblement doués (. . .) Il n'y a pas lieu, selon ces auteurs, de pousser le travail d'analyse jusqu'à l'étude méthodique des différentes lettres dans les combinaisons diverses auxquelles elles peuvent donner lieu" (38).

Ces quelques notes permettent de constater que la méthode dite globale ne recouvre pas toujours la même entité; peut-être n'aurions-nous pas tort de penser que la définition qu'on en donne a évolué au cours des années.

---

(35) (36) (37) Hamaïde Amélie (1932). La méthode Decroly. Delachaux et Niestlé, page 190.

(38) Dottrens R. et Margairaz E. (1947). L'apprentissage de la lecture par la méthode globale. Delachaux et Niestlé, page 65.

II.

APOLOGIE DES METHODES ANALYTICO-SYNTHETIQUES

• • • • •

Ouvrage présenté:

Titre: La lecture

Auteur: Henri Canac

Maison et année d'édition:

Didier, 1965

Canac Henri (1965). La lecture. Paris: Didier.

L'ouvrage de M. Henri Canac, sous directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, étudie divers aspects de la lecture à l'école primaire.

Ayant à l'esprit qu'une méthode de lecture doit être jugée par rapport à son efficacité dans l'acquisition des mécanismes, M. Canac consacre le premier chapitre de son ouvrage aux méthodes d'initiation à la lecture et aboutit à un plaidoyer en faveur des méthodes analytico-synthétiques à point de départ global. Viennent ensuite quelques pages sur l'écriture, technique inséparable de la lecture.

L'auteur s'intéresse aussi aux manuels de lecture, vu leur importance durant tout le cours primaire. Et comme les textes destinés aux élèves doivent être mis en oeuvre dans des exercices bien conçus et conduits, M. Canac se livre à un examen des exercices de lecture. Telles sont les grandes lignes de l'ouvrage de M. Canac, fondé non seulement sur la réflexion pédagogique, mais aussi sur l'examen de données historiques et philosophiques.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 27

I. METHODES D'INITIATION A LA LECTURE 27

1. Méthodes synthétiques 28

2. "Un progrès décisif": la méthode analytique-synthétique 28

3. Méthodes globales 29

4. "Intérêt et technique dans l'apprentissage de la lecture" 31

5. "Méthodes modernes de lecture" 32

II. L'ECRITURE 33

1. Historique de l'enseignement de l'écriture 33

2. Une nouvelle pédagogie de l'écriture 34

III. MANUELS ET EXERCICES DE LECTURE 34

A. OLOGIE DES METHODES ANALYTICO-SYNTHETIQUES

INTRODUCTION

Avec un oeil d'historien et de philosophe, M. Henri Canac examine les grands aspects de la lecture à l'école primaire dans un livre intitulé La Lecture et portant en sous-titre la mention Eléments de pédagogie.

Les méthodes de lecture retiennent tout d'abord l'attention de l'auteur. Il les juge par rapport à leur efficacité dans l'acquisition des mécanismes, car pour l'écolier novice, précise-t-il, lire consiste à "assimiler une technique de déchiffrage de l'écrit, quel que soit le contenu de celui-ci" (1). Il n'ignore pas, cependant, l'importance du contenu des premiers exercices.

L'écriture est, pour M. Canac, une discipline liée indissolublement à la lecture; c'est pourquoi il y consacre un chapitre avant de se livrer à une étude des manuels et des exercices de lecture.

Vu le cadre dans lequel il s'insère, le présent compte rendu portera avant tout sur la partie traitant des méthodes d'initiation à la lecture; il se bornera à esquisser les grandes lignes des autres sections.

I. Méthodes d'initiation à la lecture

Dans son chapitre sur les méthodes d'initiation, l'auteur a choisi de développer les points suivants, présentés en sous-titres:

a) "Méthodes traditionnelles, ou synthétiques"

b) "Méthodes globales"

c) "Intérêt et technique dans l'apprentissage de la lecture"

d) "Méthodes modernes de lecture: Analytico-synthétiques à point de départ global"

---

(1) Page 5.

1. Méthodes synthétiques

La méthode synthétique, dans sa forme la plus pure, a régné pendant 2,500 ans; on l'utilisait dans la Grèce ancienne: on apprenait d'abord l'alphabet, puis les syllabes de deux et de trois lettres, et ensuite les groupements plus complexes. On n'abordait l'étude du mot que si celle de la syllabe avait été menée à bien.

Au siècle de Descartes, on retrouve la même méthode. C'est elle qu'utilise Ch. Demia, un prêtre lyonnais qui a tenté d'organiser méthodiquement l'enseignement de la lecture dans les premières écoles publiques de France, fondées par lui. Il semble que la méthode synthétique ait été la seule en usage jusque vers la fin du XVIII^{e} siècle.

On pourrait penser qu'une utilisation aussi persévérante reposait sur une efficacité extraordinaire. La méthode synthétique permettait elle d'apprendre à lire rapidement? Favorisait-elle l'exercice de l'intelligence? Plaisait-elle aux enfants? Hélas non, et "à ce triple point, écrit M. Canac, la méthode ancienne nous paraît de la dernière médiocrité" (2).

2. "Un progrès décisif": la méthode analytique synthétique

Heureusement, vers les années 1880, une révolution pédagogique s'annonçait. S'inspirant de méthodes élaborées peu à peu en Allemagne au cours du siècle précédent, un professeur de l'Ecole Normale d'Auteuil mettait au point, selon ses propres termes, "une méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue".

Cette méthode proposait de relier l'apprentissage de la lecture au travail scolaire dans son ensemble, de partir de mots usuels et de combiner dès le départ les démarches analytique et synthétique. Elle conseillait d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture.

Un grand succès couronna l'utilisation de cette méthode. Les manuels qu'elle a inspirés ont régné sur les écoles françaises pendant près d'un demi-siècle; grâce à eux, une institutrice moyennement qualifiée pouvait alphabétiser ses élèves en un semestre, alors que l'ancienne méthode aurait exigé deux années de plus.

---

(2) Page 13.

L'efficacité de cette méthode est le signe "d'une valeur éducative bien plus grande" (3) commente M. Canac. Comme elle associe l'analyse et la synthèse et provoque sans doute assez souvent la reconnaissance globale des mots, elle stimule l'esprit de l'enfant en l'exerçant à passer continuellement d'une démarche à l'autre.

A titre d'exemple, l'auteur reproduit quelques pages d'un manuel utilisé à la fin du siècle. A l'aide d'un dessin et d'un mot désignant l'objet représenté, chaque leçon présente une lettre nouvelle que l'on retrouve dans plusieurs mots de la même page: dès le début, de petites phrases groupent les mots déjà appris (exemple: ba bé bi bo bu bé/bé bi/bi bo/bo bé bé a du bo bo).

3. Méthodes globales

Les inconvénients des méthodes synthétiques ont provoqué en France un mouvement de réforme. Certains réformateurs ne proposaient que des améliorations de détail.

En 1768, cependant, l'Abbé de Radonvaliers, grammairien renommé, et membre de l'Institut, émet l'idée d'une méthode strictement globale. Déplorant le sort des enfants qui suivaient l'ancienne méthode, il écrivait dans un livre intitulé: De la manière d'apprendre les langues

> . . . "On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes, et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son du mot. Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement? Prononcez d'abord un mot, par exemple: traité; l'enfant le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes le permettent, montrez-lui sur le livre, et répétez-lui: traité; il s'accoutumera à joindre le son: traité à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas son attention, ne le grondez point; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle" . . .

Quelques années plus tard, en 1787, un autre grammairien précisait à tel point la méthode globale que ses continuateurs ne devaient plus avoir grand chose à y ajouter. Nicolas Adam suggérait en effet de partir de mots familiers aux enfants, de n'aborder que progressivement l'imprimé, de ne passer à la décomposition des mots en syllabes et en lettres que lorsque l'élève "saura lire sans hésiter" et de recourir à un matériel ingénieux et à des méthodes actives qui transforment les exercices de lecture en de véritables jeux.

---

(3) Page 21.

Il ne manquait plus à cette méthode, pour être tout à fait globale, que de partir de la phrase. Jacotot, un pédagogue français de Dijon, propose cette innovation, ainsi que "le passage rapide de l'analyse à la synthèse" (4) et l'utilisation d'"un texte indifférent à tout échelonnement méthodique des difficultés, idées d'avenir, commente M. Canac, que nous retrouverons comme les signes les plus caractéristiques des méthodes actuelles les plus avancées" (5).

Les idées de Jacotot ont exercé une influence en Allemagne où elles ont favorisé l'assouplissement des méthodes traditionnelles. Mais la méthode globale ne connaîtra à ce moment aucun succès direct; ses principes étaient contredits par la psychologie de l'époque, dominée par les figures de Condillac et de Taine.

S'opposant à l'associationnisme, Renan avait distingué, dans l'Avenir de la Science, trois étapes successives dans la connaissance: "1° - vue générale et confuse du tout; 2° - vue distincte et analytique des parties; 3° - recomposition synthétique du tout avec la connaissance que l'on a des parties"; d'après lui, l'esprit humain "traverse trois états qu'on peut désigner sous les trois noms de syncrétisme, d'analyse, de synthèse, et qui correspondent à ces trois phases de la connaissance".

A partir de ce texte, Claparède et Decroly "décrivent une adhésion immédiate de l'esprit à l'objet au niveau du sentiment d'ensemble" (6), avant toute saisie des détails; l'adulte, cependant recourrait rapidement à l'analyse et à la synthèse, alors que l'enfant demeurerait au stade premier du syncrétisme. On voit aisément comment la méthode globale s'insère dans un tel contexte.

Decroly veut que l'enfant ne soit initié à la lecture qu'au cours de sa 2e année d'études; auparavant, on l'exercera à observer et à agir; les exercices de lecture qu'on lui proposera porteront sur la reconnaissance de phrases traduisant ses intérêts.

Concrètement, la méthode Decroly recourt, pour initier les enfants à la lecture, à des ordres écrits sur de petits cartons. Ces ordres sont, par l'intermédiaire du centre d'intérêt, rattachés à l'activité générale de la classe. On y ajoute sur des étiquettes les noms des élèves, des objets familiers et, après une leçon d'observation, la phrase qui résume celle-ci.

---

(4) (5) Page 36.

(6) Page 37.

Les premiers exercices ne font appel qu'à la reconnaissance globale; les répétitions sont nombreuses, et pour les rendre intéressantes, on utilisera des lotos, des jeux de petites boîtes, etc. On n'incitera pas prématurément l'enfant à la décomposition des mots; il y recourra de lui-même quand il en sentira le besoin. "En fait, écrit M. Canac, dans les écoles Decroly, le matériel assimilé globalement, avant d'aborder toute décomposition, porte environ et en moyenne sur 400 mots "et" à partir du moment où la décomposition et la synthèse viennent s'ajouter au processus de reconnaissance globale, il n'y a plus qu'à laisser l'enfant lire tout seul, sans le faire passer par des exercices systématiques et progressifs" (7).

La méthode globale a été qualifiée d'idéo-visuelle parce qu'elle associe toujours le texte à son contenu, n'encourageant jamais le déchiffrage pour lui-même. Selon Mlle Hamaïde, disciple de Decroly, la lecture est "avant tout une fonction visuelle" et il n'y a "rien d'extraordinaire à l'emploi d'une méthode visuelle pour l'enseignement de la lecture" (8).

4. "Intérêt et technique dans l'apprentissage de la lecture"

Sous ce titre, l'auteur discute la conception decrolyenne de l'enseignement de la lecture, et par delà, le schéma renanien de la connaissance. Il considère le globalisme enfantin sous deux aspects opposés: comme déficit et comme aptitude positive.

M. Canac note ensuite fort justement que l'enfant de cinq ans et demi à six ans "ne cesse, depuis sa naissance, de démêler devant lui l'imbroglio du monde et de le constituer en ordre pour mieux en prendre possession et y évoluer" (9); quand il arrive à l'école, il possède donc des capacités d'analyse, qui se manifestent d'ailleurs au cours des exercices éducatifs proposés à l'école maternelle. Cependant, précise l'auteur, "cette activité analytique ne se déploie pendant longtemps que sur le plan sensoriel, devant des objets présents et des situations vécues. Et c'est pourquoi, conclut-il, les premiers exercices d'initiation à la lecture qui soient accessibles au tout jeune écolier sont des exercices de reconnaissance "globale" de phrases ou de mots significatifs engagés dans des situations concrètes" (10).

---

(7) Page 39.

(8) Hamaïde Amélie (1966). La méthode Decroly, Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

(9) Page 51.

(10) Page 53.

Mais persuadé que, vers six ans, l'enfant devient capable d'une analyse auditive et visuelle des mots et qu'il possède concurremment un intérêt réel pour le "déchiffrage abstrait des éléments" (11), l'auteur ne serait pas opposé "à des exercices de déchiffrages purs, c'est-à-dire affranchis de toute référence au sens" (12), s'ils sont courts et bien conduits.

5. "Méthodes modernes de lecture"

Toutes nos méthodes actuelles sont profondément mixtes, selon M. Canac. Les unes, cependant, partent de la sèche acquisition d'éléments pour déboucher rapidement sur des textes dont le déchiffrage fait appel à des processus de reconnaissance globale, d'analyse et de synthèse; d'autres partent de l'apprentissage global de mots familiers, qui seront bientôt séparés en syllabes et en lettres; elles conduisent rapidement aussi à des exercices de "déchiffrage complexe et par moyens mêlés qui constituent, de l'aveu général, le moment décisif de toute méthode" (13).

M. Canac examine tout d'abord deux méthodes analytico-synthétiques, fondées au départ sur un apprentissage global. Après cette étude, il expose pourquoi "les meilleures méthodes d'initiation à la lecture du français sont les méthodes à point de départ global mais passant rapidement à la décomposition et à l'assemblage" (14): ces méthodes conviendraient à la mentalité des élèves de cinq ou six ans, à la texture alphabétique, conventionnelle et irrégulière de l'écriture française; elles satisferaient aussi aux conditions fondamentales de tout acte de découverte, où l'on utilise divers moyens et où le tâtonnement et l'intuition relaient les recherches systématiques.

A l'intérieur de ces méthodes, l'auteur distingue deux styles d'approche, certains maîtres se préoccupant surtout d'échelonner les difficultés, d'autres essayant avant tout d'enraciner profondément la lecture dans les activités générales de la classe et abandonnant le souci de la progression. Cette seconde façon de procéder ne serait pas sans dangers: "elle risque tout d'abord, écrit M. Canac, d'embarasser l'enfant d'un amas de vocables trop abondants et dispersés, au lieu de le tenir longtemps sur un noyau limité d'acquisitions fermement tenues et servant ensuite de substrat aux acquisitions ultérieures" (15); cette méthode nous apprend toutefois qu'une progression rigide n'est pas aussi nécessaire qu'on le croyait au cours des siècles, puisqu'elle peut réussir aux mains d'une institutrice experte.

---

(11) Page 55.

(12) Page 60.

(13) Page 62.

(14) Page 68.

(15) Page 69.

Un juste échelonnement sera bénéfique s'il repose sur des analyses bien faites; cette exigence technique n'est pas incompatible avec le souci d'aménager des textes susceptibles de plaire aux enfants. Qu'il soit possible de créer une méthode solutionnant ce problème, l'auteur en cherche la preuve dans l'analyse d'une méthode de lecture récente, la méthode Delaunay, qui lui a semblé "sérieusement établie et judicieusement équilibrée" (16).

II. L'écriture

Avant d'aborder la pédagogie de l'écriture, M. Canac cite des pages d'Auguste Comte et d'Alain, propres à faire réfléchir le lecteur sur l'importance de cette technique comme fait de civilisation. Il traite aussi de l'évolution de l'écriture manuscrite et des relations qu'entretient celle-ci avec l'outil et la main de celui qui écrit.

1. Historique de l'enseignement de l'écriture

L'auteur trace un bref historique de l'enseignement de l'écriture. Au temps ou l'activité scolaire reposait surtout sur l'alphabétisation, seuls apprenaient à écrire les élèves les plus avancés. Et comme "le taux de la rétribution scolaire était plus élevé pour les "écrivains" " (17), certains enfants étaient privés de l'enseignement de l'écriture à cause de l'état de fortune de leurs parents.

Vers 1850, se multiplient les Ecoles Normales; les élèves – maîtres y reçoivent de nombreuses leçons d'écriture; on y enseigne les écritures batarde, gothique, coulée, ronde et cursive.

Une trentaine d'années plus tard apparaissent plusieurs méthodes et cahiers, accordant la prééminence à l'écriture anglaise ou cursive, qui l'emportait sur la française après maintes controverses. A cette époque, l'enseignement de l'écriture occupe à l'école une place très importante qu'elle perdra peu à peu à cause de l'invention du dactylographe.

L'écriture cursive triomphera petit à petit, mais verra "à son tour son monopole contesté par l'avènement du script" (18).

---

(16) Page 70.

(17) Page 80.

(18) Page 87.

2. Une nouvelle pédagogie de l'écriture

Pour pallier l'austérité de la méthode traditionnelle d'enseignement de l'écriture, réglée selon une marche strictement progressive, certaines maîtresses ont adopté une façon de procéder qui leur semble plus naturelle.

Au lieu de demander à l'enfant de dessiner des bâtons, on lui propose de reproduire un mot intéressant qu'ils ont reconnu (leur prénom, par exemple), même s'ils ne connaissent pas les lettres séparément. Si l'on suit l'évolution de cette écriture que l'on pourrait appeler globale, on se rend compte que sur un dessin incertain, émergent peu à peu certaines lettres, autour desquelles s'organisent à leur tour celles qui attirent moins l'attention de l'élève. L'expérience démontrerait que cette façon d'aborder l'écriture amènerait les élèves à écrire lisiblement et même assez régulièrement.

Bien sûr, l'institutrice qui utilise une telle "méthode" ne refusera pas de communiquer tel tour de main à un élève en difficulté; d'ailleurs, sa façon d'écrire sert de modèle.

Un grand nombre de "sectatrices" de cette pédagogie de l'écriture y introduisent, écrit l'auteur "des exercices graphiques, qui font réapparaître, sous le faux nez de diverses motivations, l'étude systématique des éléments de la calligraphie" (19): barreaux d'échelles, volutes de fumée, etc. Ainsi peut se créer, conclut M. Canac une méthode d'initiation à l'écriture ni entièrement globale, ni entièrement synthétique, et qui serait la parente des plus récentes méthodes de lecture.

III. Manuels et exercices de lecture

Vers 7 ans, l'enfant sait lire sans toutefois posséder à fond la technique complexe de la lecture; c'est pourquoi il faut encore, par la suite, multiplier les exercices et les bien contrôler afin de faire acquérir "un automatisme parfaitement et définitivement incorporé" (20).

Comme les textes sur lesquels portent ces exercices se retrouvent dans des manuels de lecture, l'auteur examine ceux-ci.

M. Canac distingue trois types de livres de lecture: les manuels constitués de morceaux discontinus, ceux dont les chapitres sont tissés sur un thème continu et enfin les livres de la bibliothèque.

---

(19) Pages 88 et 89.

(20) Page 91.

C'est par un examen des premiers que débute l'auteur; il procède selon le mode historique, scrutant la préhistoire des manuels, saluant, vers les années 1880, la parution de plusieurs séries de livres de lecture, mieux adaptés, mais de type encyclopédique. Il souligne l'apparition, au début du XX^{e} siècle, de manuels constitués de textes littéraires, dont les auteurs ne sont pas toujours malheureusement, des grands maîtres.

L'auteur trace ensuite l'esquisse d'un manuel idéal: celui-ci ne serait constitué que de textes composés par "des auteurs de très grande carrure" (21), par exemple Mistral, Hugo, Homère, Cervantès, Shakespeare . . . et LaFontaine.

Pour les plus jeunes, M. Canac ferait appel au trésor de contes et de chansons de tous les folklores, ainsi qu'aux fables; "ce n'est que peu à peu qu'un petit nombre de très grands auteurs serait admis dans la société ces grandes légendes anonymes, trésor d'un commun humanisme à partager à tous nos enfants" (22). L'auteur précise sa pensée en présentant quelques textes de son choix et en faisant la critique de certains manuels de lecture suivie.

M. Canac souhaiterait que ce dernier type de manuel aille "rejoindre les livres de la bibliothèque de la classe, dans l'armoire "ad hoc", d'où ils ne sortiraient, comme ces derniers, que pour donner lieu, au cours d'exercices de lecture silencieuse individualisée, à une lecture vraiment suivie" (23), dont le but premier serait de donner à l'enfant le goût de la lecture.

Ayant précisé que la lecture à haute voix convient surtout à la "poésie rompue" et à "la prose chantante" (24), l'auteur fait l'eloge de la lecture à haute voix et en analyse le mécanisme; il cite à ce propos une page fort intéressante de H. Delacroix.

Il souligne aussi l'importance de la culture esthétique dans un monde dominé par les "moyens de masse": télévision, cinéma, magazines, etc.; il décrit l'apport de la lecture et d'activités connexes dans la formation de la sensibilité et il insiste en particulier sur la pédagogie de la lecture expressive.

L'importance de la lecture silencieuse dans la vie de l'adulte et à l'école est aussi mise en évidence par l'auteur, qui donne certains conseils relatifs à l'apprentissage de cette forme de lecture au cours primaire.

L'ouvrage de M. Canac se termine par des considérations sur la poésie, l'éloquence et la prose, et sur la façon de lire, de goûter ou d'interpréter ces différents genres littéraires.

---

(21) (22) Page 103.

(23) Page 113.

(24) Page 118.

III.

IMPORTANCE DE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Learning to Read: The Great Debate

Auteur: Jeanne Chall

Maison et année d'édition:

McGraw Hill Inc., 1967
(Copyright 1967 by McGraw Hill Inc.)

Ce texte est publié avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur.

Nous les remercions tous deux de nous avoir accordé cette permission.

Chall Jeanne (1967). Learning to Read, the Great Debate, McGraw Hill, Inc.

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par la Fondation Carnegie, Jeanne Chall, professeur à l'Université Harvard, étudie les méthodes et les manuels de lecture les plus répandus aux Etats-Unis; elle analyse une soixantaine de recherches comparant le rendement de diverses méthodes et observe l'enseignement de la lecture dans 300 classes des Etats-Unis, de l'Angleterre et de l'Ecosse; elle rencontre aussi des professeurs et des administrateurs scolaires.

Au terme de son travail, Jeanne Chall recommande que l'on adopte au début de l'enseignement de la lecture une méthode permettant à l'élève de connaître les relations entre phonèmes et graphèmes, tout en ne minimisant pas l'importance de la compréhension du texte.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 43

I. LA QUESTION A L'ETUDE 43

1. Les méthodes courantes aux Etats-Unis de 1930 à 1960 environ 43
2. Les innovations depuis 1955 environ 45
3. Interviews des tenants de diverses méthodes 46

II. LES RECHERCHES SUR L'INITIATION A LA LECTURE 47

1. Classification et analyse des recherches 47
2. Principaux résultats 50

III. LE MATERIEL DIDACTIQUE LE PLUS UTILISE 51

1. Description sommaire 51
2. Schème d'analyse 52
3. Quelques réflexions sur les "basal-reading series" 53

IV. LES VISITES D'ECOLES 54

1. But des visites 54
2. Quelques résultats 55

V. RECOMMANDATIONS DE L'AUTEUR 57

VI. CRITIQUES DE K. S. GOODMAN 58

VII. RECHERCHE SUBVENTIONNEE PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION 59

IMPORTANCE DE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

INTRODUCTION

Quelle est la meilleure méthode d'initiation à la lecture? Tout l'ouvrage de Jeanne Chall s'efforce de répondre à cette question qui a amené l'auteur à une étude des méthodes de lecture et des recherches comparant leur rendement.

L'ouvrage de Jeanne Chall se compose de cinq grandes parties dont nous rapporterons brièvement les thèmes principaux; voici le sujet général de chacune d'elles:

I. La question à l'étude

II. Les recherches sur l'initiation à la lecture

III. Le matériel didactique le plus utilisé

IV. Les visites d'écoles

V. Recommandations

Malgré sa valeur, l'ouvrage de Chall a été l'objet de certaines critiques défavorables, comme en témoignent celles de Goodman, qui seront rapportées brièvement à la fin de cet article. Nous signalerons aussi une recherche subventionnée par le ministère de l'Education sur la présentation, dans certains programmes, des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.

I. La question à l'étude

Dans la première partie de son ouvrage, Jeanne Chall essaie de cerner le sujet de son travail. Se situant dans une perspective pragmatique, elle analyse les divers moyens d'initiation à la lecture qu'on loue ou critique si vivement.

1. Les méthodes courantes aux Etats-Unis de 1930 à 1960 environ

L'auteur commence sa revue des méthodes utilisées aux Etats-Unis en examinant les principes des programmes de lecture les plus répandus de 1930 à 1960; ces principes ont été enseignés aux élèves-maîtres et observés par la plupart des professeurs; voici ce qu'ils préconisent:

Dès le début, l'apprentissage de la lecture doit amener l'enfant, non seulement à identifier des mots mais aussi à comprendre ce qu'il lit, à l'interpréter, à l'évaluer et à l'utiliser éventuellement pour solutionner des problèmes sociaux et personnels.

– On doit proposer à l'élève des mots entiers, des phrases et des histoires qui décrivent ses expériences et correspondent à ses intérêts.

– Quand il sait reconnaître à première vue environ cinquante mots (sans les épeler ou en prononcer au préalable les phonèmes et les syllabes), l'enfant commence, grâce à l'analyse de mots saisis globalement, l'apprentissage des relations entre les phonèmes (sons du langage parlé) et les graphèmes (les lettres qui représentent les phonèmes). Cette étude, désignée sous le terme "phonics" par divers auteurs anglophones, débute en même temps que l'analyse structurale du mot (préfixes, suffixes, etc.), qui durera plus longtemps.

– Les exercices portant sur la relation phonie-graphie ne doivent pas être isolés, mais toujours intégrés à la lecture d'un texte dont l'enfant saisit le sens. De plus, l'élève ne doit pas prononcer séparément les phonèmes et les assembler pour former des mots; ceux-ci doivent être identifiés par une analyse visuelle et grâce à certains exercices de substitution.

– Le vocabulaire des manuels des 1ère, 2e et 3e années doit être soigneusement choisi; les mots qu'on y emploie doivent se répéter souvent et être familiers à l'enfant.

– L'enfant ne sera initié à la lecture qu'après une période préparatoire dont la durée pourra varier selon les besoins de chacun.

– Pour les leçons de lecture, on divisera la classe en petits groupes (trois par classe environ) en se fondant sur les résultats des élèves (1).

Ces principes correspondent grosso-modo à ceux de la méthode globale présentée, par exemple, par M. Gaston Mialaret dans son livre intitulé L'apprentissage de la lecture.

---

(1) Pages 14 et 15. Cette référence et celles qui suivent sans indication supplémentaire renvoient à l'ouvrage de Jeanne Chall intitulé Learning to Read: The Great Debate, publié en 1967 par McGraw Hill Inc.

2. Les innovations depuis 1955 environ

Vers 1955 environ, les principes énoncés dessus ont été, l'un après l'autre, vigoureusement contestés: conséquence, en large part, du succès de l'ouvrage de Flesch intitulé Why Johnny Can't Read. De ces contestations sont nés de "nouveaux" programmes, dont certains ressemblaient grandement aux anciens, qui avaient été remplacés par les "nouveaux" programmes de 1930. Comme dans le passé, commente l'auteur, la plupart des novateurs proclamaient que leur programme était nouveau, naturel, vrai, logique et constituait la façon la plus scientifique d'...tier à la lecture (2).

Même avant la parution de Why Johnny Can't Read, on enseignait à certains endroits, les relations entre les signes graphiques et les sons en recourant à des programmes concentrés et supplémentaires, tels que Reading with Phonics et Phonetic Keys to Reading. Depuis 1955, cependant, beaucoup plus de programmes complémentaires ont été publiés.

Ces programmes partiels ont comme caractéristique commune de faire connaître les correspondances signes graphiques sons plus directement, plus tôt et avec plus d'ampleur que les programmes usuels. Certains d'entre eux sont nettement synthétiques: ils enseignent aux enfants des lettres représentant certains sons, qui, rassemblés forment des mots. D'autres, à tendances analytiques recourent à de petites histoires, comme les programmes usuels, alors que d'autres encore proposent des exercices "phoniques" (par exemple: p- a e i o u po pu pe pi pa pop pup pet pig pan) avant la lecture de mots, de phrases et d'histoires, etc. (3).

Des programmes complets d'initiation à la lecture, fondés sur l'enseignement des correspondances signes graphiques-sons ont aussi été élaborés, tels que The Lippincot Basic Reading Program et The Royal Road Readers.

Certaines méthodes, parfois assez différentes les unes des autres, se sont inspirées de la linguistique, notamment de la phonétique et de la syntaxe. En 1942, par exemple, Bloomfield critiqua l'approche conventionnelle basée sur la reconnaissance de mots et insista sur la nécessité de faire connaître, dès le début de l'apprentissage de la lecture, le code grapho-phonétique. Comment initier à ce code? Non pas à partir de mots qui se retrouvent fréquemment dans le langage de l'enfant (comme look, go, to, où la lettre o correspond à trois sons différents), mais en ayant recours à des mots dont l'orthographe

---

(2) Page 15.

(3) Page 16.

est régulière, grâce auxquels l'enfant peut découvrir lui même les relations entre les lettres et les sons (ex : fan, man, Dan). Même s'il insiste sur la reconnaissance globale des mots, Bloomfield exige que l'enfant connaisse l'alphabet avant de passer à la lecture de ceux ci. S'il ne saisit pas un mot, l'enfant l'épelle afin de parvenir à le lire (4).

. Comme Bloomfield et les auteurs des programmes les plus répandus de 1930 à 1960, Fries s'oppose, dans son livre Linguistics and Reading à l'accent mis sur les phonèmes comme phase préalable à la lecture des mots. Pour amener l'enfant à saisir les relations signes graphiques sons, il suggère de lui présenter des mots comportant des oppositions phonétiques (par exemple : [illegible] pan, pin). Pour Fries, l'apprentissage de la lecture découle en partie d'un [illegible] des signes auditifs du langage oral (5).

Se réclamant aussi de la linguistique, certains auteurs recommandent cependant la valeur phonétique des lettres et font appel à [illegible] qui [illegible] surtout des structures syntaxiques du langage [illegible].

L'auteur décrit encore d'autres innovations [illegible] Initial Teaching Alphabet (ITA) (alphabet modifié de [illegible] plus étroitement aux phonèmes de la langue [illegible] Language Experience approach (LE), Moore's Responsive Environment [illegible].

3. Interviews des tenants de diverses méthodes

Afin de mieux connaître les hypothèses et les objectifs sous jacents à divers programmes, Jeanne Chall a interviewé en 1962 et en 1963 trente cinq tenants des types de méthodes mentionnés ci dessus. A chacun d'entre eux, elle posa les questions suivantes:

- Comment définissez vous la lecture?
- La lecture à son stade initial diffère t elle de la lecture dans ses phases ultérieures?
- Qu'est ce qui motive davantage le débutant: l'intérêt pour le texte ou le désir de maîtriser le processus de la lecture?
- Le commençant doit-il lire oralement ou silencieusement?
- Pour initier à la lecture, le maître doit il proposer surtout des exercices propres à faciliter l'identification des mots ou à faire saisir le sens du texte?

---

(4) Page 29.

(5) Page 31.

- Doit-on lier l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe à celui de la lecture?
- Quelle est la valeur du contenu typique des programmes utilisés couramment?
- Est-il nécessaire de sélectionner le vocabulaire du matériel didactique destiné aux débutants?
- Les illustrations jouent-elles un rôle important dans l'initiation à la lecture?
- Comment doit-on organiser les classes pour les débutants?
- Les parents doivent-ils aider leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture?
- Pourquoi certains enfants ne réussissent-ils pas à apprendre à lire?
- Les enfants lisent-ils moins bien aujourd'hui qu'il y a cinquante ans? (6)

L'auteur résume les réponses données à ces questions par chacun des groupes interviewés: auteurs du matériel didactique de type conventionnel, tenants des méthodes s'inspirant de la linguistique ou prônant l'apprentissage des correspondances signes graphiques-sons, etc.

En terminant la première partie de son ouvrage, l'auteur pose la question qui en sous-tend tout le reste. Pour initier les enfants à la lecture, doit-on utiliser une méthode qui insiste davantage sur la compréhension du texte ("meaning-emphasis" method) ou sur l'apprentissage du nom ou de la valeur phonétique des lettres ("code emphasis" method)? (7)

II. Les recherches sur l'initiation à la lecture

1. Classification et analyse des recherches

L'étude des recherches sur l'initiation à la lecture occupe la seconde partie du livre de Jeanne Chall; celle-ci examine tout d'abord l'ensemble des travaux en cause; elle en fait ressortir les carences et la difficulté d'un essai de synthèse.

Recourant à toutes les sources de référence qu'elle croyait lui être utile, l'auteur a sélectionné soixante-sept recherches sur l'initiation à la lecture. Ces recherches ont été effectuées dans des laboratoires, des classes ou des cliniques.

---

(6) Page 54.

(7) Page 75.

Relativement rares, les recherches menées au laboratoire ne concernent habituellement qu'un seul aspect des méthodes. Leur valeur réside en ce qu'elles permettent l'étude de questions fondamentales dans de meilleures conditions qu'en classe: les maîtres, souligne l'auteur, modifient toujours les méthodes afin de les adapter à leur façon d'enseigner (8).

Les recherches effectuées en classe portent ordinairement sur la comparaison de méthodes. En voici le schème habituel: on soumet un groupe de classes de première année à la méthode A et un autre groupe à la méthode B; deux ans plus tard, on administre les mêmes tests aux deux groupes d'élèves; si les résultats obtenus par le premier groupe sont significativement supérieurs (du point de vue statistique) à ceux de l'autre groupe, on peut alors conclure que la méthode A est meilleure que la méthode B, mais seulement en ce qui concerne les aspects mesurés, le genre d'enfants examinés, et ce, à la fin de la deuxième année (9).

Pour que les recherches de ce type soient valides, il ne faut pas que les groupes diffèrent par rapport aux facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de la lecture: intelligence, niveau socio-économique des parents, temps consacré aux leçons de lecture, qualité de l'enseignement, etc. Si l'on n'a pu assurer l'équivalence des groupes lors de leur formation, on peut y remédier en recourant à une technique statistique appropriée d'analyse des résultats (10).

L'auteur a classifié les études comparatives de méthodes et les recherches de laboratoire en quatre groupes, en fonction des renseignements qu'on pouvait en tirer pour répondre à l'une ou l'autre des questions suivantes:

1. Une méthode qui propose l'étude des correspondances signes graphiques-sons assure-t-elle de meilleurs résultats qu'une méthode qui les ignore et préconise la reconnaissance visuelle de mots entiers (méthode "look-say")?

2. Certaines méthodes insistent beaucoup sur l'apprentissage du code grapho-phonétique, d'autres, moins. Lequel de ces types de méthodes donne de meilleurs résultats?

3. Que nous apprennent les études comparatives sur la valeur des méthodes qui s'inspirent de la linguistique?

4. Quels sont, d'après les études comparatives, les avantages des alphabets modifiés? (11)

---

(8) Page 79.
(9) Page 80.
(10) Page 81.
(11) Page 100.

Parmi les recherches sélectionnées, neuf touchaient la première question, vingt-cinq, la deuxième, deux, la troisième; l'auteur s'inspira des rapports de Downing, de Winch et de Mazurkiewicz en ce qui concerne la modification de l'alphabet.

Dans l'analyse des recherches, l'auteur a suivi un schème pré-établi, que l'on trouve dans l'appendice de son ouvrage (12). Les résultats de chaque étude ont été classifiés dans l'une ou l'autre des catégories suivantes (13):

1. Lecture orale de mots
2. Lecture orale de textes
3. Connaissance du code grapho-phonétique
4. Orthographe
5. Vocabulaire
6. Lecture silencieuse (compréhension)
7. Vitesse de lecture
8. Intérêt, facilité, expression.

Pour les deux premières catégories de recherche, Jeanne Chall présente des tableaux récapitulatifs indiquant quelle méthode obtient les meilleurs résultats auprès des sujets de chaque degré en cause.

Des recherches d'un autre genre recourent au calcul statistique des corrélations. Elles tentent de déterminer les liens qui existent entre certaines données.

L'auteur analyse dix sept recherches étudiant les relations entre les résultats en lecture et la connaissance des lettres et de leur valeur phonétique ou entre les résultats en lecture et l'une ou l'autre de ces variables.

Des tableaux faciles à consulter récapitulent les principales données relatives à ces recherches: caractéristiques des sujets, leurs résultats en lecture au début de l'expérience, s'il y a lieu, coefficients de corrélation, etc.

On peut se demander si le succès ou l'échec en lecture est lié à l'utilisation de telle ou telle méthode. Afin de répondre à cette question et à d'autres qui lui sont connexes, l'auteur a analysé six rapports traitant de divers cas d'échecs en lecture et quatre études expérimentales sur les résultats obtenus par diverses méthodes de rééducation.

---

(12) Pages 356 et les suivantes.
(13) Pages 104 et 105.

2. Principaux résultats

Avant de présenter un sommaire des résultats des recherches expérimentales menées en classe et au laboratoire, l'auteur précise que les deux grandes catégories de méthodes qu'elles a distinguées ne sont pas totalement exclusives l'une de l'autre. Les méthodes qui insistent surtout sur l'apprentissage de la valeur phonétique des lettres et parfois de leur nom se préoccupent aussi d'amener les enfants à comprendre ce qu'ils lisent de même que les méthodes qui insistent sur ce dernier point prévoient aussi un apprentissage du code grapho-phonétique (plus tardif et sans doute moins approfondi). (14)

Présentant les résultats de ses analyses comme des hypothèses à vérifier dans l'avenir, l'auteur conclut que le premier type de méthode ("code-emphasis" method) semble assurer en général un meilleur rendement au début de la quatrième année. Ce type de méthode permet de lire oralement et de reconnaître les mots avec plus d'exactitude; ceci ne se traduit pas nécessairement chez le débutant par de meilleurs résultats aux tests standardisés de lecture silencieuse. Toutefois, dès la fin de la première année (parfois au cours de la seconde), cette facilité à reconnaître les mots permet d'obtenir de meilleurs résultats même à ces derniers tests, qui mesurent la connaissance du vocabulaire et la compréhension.

Inversement, les débutants soumis aux méthodes du second type ("meaning emphasis" method) réussissent mieux que les autres aux tests de lecture silencieuse; mais leur difficulté à lire avec exactitude affecte par la suite leurs résultats aux tests de vocabulaire et de compréhension, et ce, même au cours de la troisième année. Soulignons que trop peu de recherches concernent les élèves de quatrième année pour qu'on puisse se prononcer à leur sujet (15).

Les analyses de l'auteur ne confirment pas l'opinion selon laquelle l'enfant est un petit adulte qui, dès le début de son apprentissage, doit essayer de lire comme un adulte; elles ne démontrent pas non plus que les méthodes qui se réclament de la linguistique, ou celles qui utilisent un alphabet modifié, ne soient ni meilleures, ni pire que les autres méthodes du premier type (16).

Selon Jeanne Chall, les recherches ne prouveraient pas non plus que l'un ou l'autre des deux grands types de méthode suscite un plus grand amour de la lecture ou plus d'intérêt chez les enfants. Il semblerait cependant que les enfants d'intelligence moyenne, ou inférieure à la moyenne, ou encore ceux qui sont issus d'un milieu socio économique défavorisé profitent davantage d'une méthode du premier type (code emphasis method). Les autres enfants, parce qu'ils sont généralement capables de découvrir par eux-mêmes les relations entre les signes graphiques et les sons, y trouveraient un moindre bénéfice (17).

---

(14) (15) Page 137.
(16) Page 83
(17) Pages 83 et 84.

Les méthodes du premier type assureraient de meilleurs résultats en lecture et en orthographe. Les recherches démontreraient, en effet, qu'il existe une relation entre le rendement en lecture et la capacité de reconnaître les lettres et d'en donner la valeur phonétique; cette capacité apparaît cependant comme une condition nécessaire mais non suffisante du succès en lecture (18).

On retrouve des échecs en lecture chez les élèves soumis à l'un ou l'autre des deux types de méthodes; il semble toutefois que les méthodes d'initiation insistant sur la lecture de mots, la lecture naturelle ou la lecture rapide ("word", "natural", or "speeded" reading) provoquent plus d'échecs graves que les méthodes du premier type (19).

III. Le matériel didactique le plus utilisé:

les "basal reading series".

1. Description sommaire

Pour initier les enfants à la lecture, aux Etats Unis, on utilise surtout, écrit l'auteur, quelques collections largement répandues de manuels, de cahiers d'exercices et de guides du maîtres, communément appelées "basal reading series" (20).

La préparation de ce matériel didactique constitue, pour un éditeur, l'une de ses plus importantes entreprises; elle nécessite la collaboration de spécialistes et de professeurs et exige un investissement financier considérable. Il s'agit en effet d'élaborer une méthode d'initiation à la lecture qui sera présentée dans des guides du maître, ainsi que des manuels et des cahiers d'exercices pour les élèves de l'élémentaire, depuis la première année (ou la maternelle) jusqu'à la sixième année, parfois même pour des élèves de septième et de huitième années, voire de neuvième année fréquentant le high school (21).

Afin de mieux connaître la philosophie sous-jacente à l'élaboration de ce matériel didactique, Jeanne Chall a interviewé trois auteurs et un éditeur ayant collaboré à la préparation de l'une ou l'autre de trois des "basal reading series" les plus en vogue; elle rapporte le résumé de ses entrevues dans la troisième partie de son ouvrage, au chapitre sept.

---

(18) (19) Page 84.

(20) Page 183.

(21) Pages 187 et 188.

2. Schème d'analyse

Pour étayer sa connaissance du matériel didactique en cause, l'auteur a analysé, en ce qui concerne les trois premières années du cours primaire, les deux collections les plus répandues vers 1960, ainsi que le programme de première année d'une autre collection un peu plus récente, préconisant un apprentissage plus approfondi des correspondances entre les signes graphiques et les sons (The Lippincott Basic Reading Program, publié en 1963).

Avant de commencer l'étude de ce matériel didactique, on a procédé à un échantillonnage et élaboré deux schèmes d'analyse, l'un s'appliquant aux leçons et aux activités connexes en général, l'autre à chacune des activités suggérées dans les manuels pour faire suite à la lecture dirigée par le maître. Voici les principaux points examinés:

- Les directives à l'intention des professeurs, en ce qui a trait, en particulier, à l'enseignement des correspondances grapho-phonétiques ou de l'alphabet, s'il y a lieu.

- Le nombre de mots connus et de mots nouveaux dans chaque leçon et surtout la façon de présenter ces derniers.

- Le nombre et le genre d'exercices prévus pour chaque leçon.

- Le nombre de questions posées aux élèves par le professeur, en ce qui concerne les illustrations, le sens du texte, les aspects grapho-phonétiques et la structure du mot.

- Le nombre et le format des images illustrant chaque histoire (22).

Les schèmes d'analyse sont très détaillés; ils essaient de décrire aussi exactement que possible, note l'auteur, le contenu, les méthodes et l'organisation de chaque programme. Tout éducateur désireux d'entreprendre une recherche sur les méthodes d'initiation à la lecture pourrait sans doute tirer profit de l'étude de ces schèmes.

---

(22) Page 201.

3. Quelques réflexions sur les "basal-reading series"

A la fin de son étude (23), Jeanne Chall s'interroge sur divers aspects des "basal reading series"; elle se demande, par exemple, si l'on peut justifier l'importance accordée dans ces programmes à la méthode d'apprentissage fondée sur la lecture de mots entiers au cours de trois premières années ainsi qu'à la compréhension, à l'évaluation et à l'utilisation des textes lus, particulièrement en première année; à ce niveau, note l'auteur, on explique plutôt des images que des textes.

Les programmes en cause n'hypertrophieraient-ils pas le rôle du professeur? S'il suit le guide du maître, en effet, le professeur de première année emploie plus de temps à parler aux élèves que ceux-ci n'en consacrent à la lecture; ses questions et directives sont susceptibles d'éloigner du texte l'attention de l'élève plutôt que de l'y fixer.

Les maîtres ont-ils besoin d'autant de conseils? Pourquoi les guides du maître sont-ils si lourds, continue Jeanne Chall. Non seulement, les professeurs ne pourraient tenir compte de toutes les suggestions qu'on y propose, mais celles-ci risqueraient de faire perdre de vue la structure et le but de la leçon.

Dans les "basal reading series", insiste-t-on suffisamment sur l'apprentissage du code grapho-phonétique? Tire-t-on tout le profit possible des leçons si l'on ne donne aux élèves que peu d'occasions d'utiliser leur connaissance des relations signes graphiques-sons, acquises en lisant?

Pourquoi le vocabulaire des "basal reading series" est-il si peu varié? Sur quel critère doit reposer la sélection du vocabulaire de l'initiation à la lecture? Sur l'orthographe seulement? Ne devrait-on pas tenir compte aussi des correspondances entre les signes graphiques et les sons?

L'élève qui apprend à lire doit-il s'exercer surtout à la lecture silencieuse? Les recherches démontrent que la lecture orale n'est pas plus difficile que la lecture silencieuse et que l'inhibition des mécanismes qui lui sont sous-jacents retarde l'enfant plutôt qu'elle ne l'aide à saisir ce qu'il lit.

Ces quelques points résument bien succinctement les réflexions de l'auteur, à la fois humoristiques et teintées de radicalisme.

---

(23) Pages 258 et les suivantes.

IV. Les visites d'écoles

1. But des visites

Les études dont il a été traité ci-dessus n'avaient pas permis de répondre à certaines questions touchant l'enseignement actuel de la lecture et les causes de l'utilisation de telle ou telle méthode. C'est pourquoi, durant l'année scolaire 1962-1963, l'auteur a visité aux Etats Unis, en Angleterre et en Ecosse plus de trois cents classes: des jardins d'enfants et des classes de première, deuxième et troisième année. Les écoles visitées se situaient dans des milieux de divers niveaux socio-culturels; l'auteur y a rencontré des maîtres, des superviseurs et des principaux qui, à divers titres, devaient s'occuper de l'enseignement de la lecture.

Au cours de ses visites, Jeanne Chall voulait recueillir des renseignements sur un grand nombre de questions, notamment sur les suivantes (24):

- Certains programmes intéressent-ils les enfants plus que d'autres? Chacune des méthodes suscite-t-elle autant d'intérêt que ses tenants l'affirment? ou est-elle aussi ennuyeuse que le prétendent ses détracteurs?

- Les différences entre les anciens et les nouveaux programmes apparaissent-elles nettement dans les classes? Les nouveaux programmes diffèrent-ils l'un de l'autre? Jusqu'à quel point les maîtres sont-ils fidèles à la méthode qu'ils ont adoptée?

- Au sein de la classe ou de l'école, y a-t-il des facteurs susceptibles d'expliquer des résultats que, de prime abord, on attribuerait à l'usage de telle ou telle méthode?

- Qui sont les novateurs? Certains types d'écoles, d'administrateurs ou de maîtres favoriseraient-ils davantage les innovations?

- Qu'est-ce qui incite à créer du neuf? Quels sont les facteurs défavorables aux innovations?

- Comment les maîtres, superviseurs et principaux réagissent ils aux controverses sur la lecture? Jusqu'à quel point sont-ils satisfaits de l'enseignement actuel de la lecture?

---

(24) Pages 265 et 266.

A la suite de ses visites, Jeanne Chall disposait d'un grand nombre de données: notes, comptes rendus, hypothèses, généralisations, elle n'en présente que les éléments les plus importants par rapport à la controverse sur l'initiation à la lecture. Le chapitre 9 traite surtout des trois premières questions, le chapitre 10, des trois dernières.

2. Quelques résultats

Jeanne Chall décrit tout d'abord l'ambiance de certaines classes qu'elle a visitées, les unes, très traditionnelles, équipées de rangées de pupitres comme en 1890, les autres, très modernes, où, à la demande du professeur, les élèves déplacent tables et chaises très vivement, pour divers travaux. Dans quelques classes, les enfants ne semblent pas remarquer la présence de la visiteuse, alors qu'ailleurs on la salue à l'unisson, lui rappelant le temps de sa propre scolarité. L'auteur note aussi des différences selon les milieux sociaux et les régions (25).

Pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture, l'intérêt des élèves ne semble pas lié à l'usage de telle ou telle méthode, mais plutôt à la façon dont le maître l'utilise (26). De même, certaines caractéristiques observées dans certains cas – zèle du maître, qualité meilleure de la supervision et des relations avec les parents, etc. – paraissent découler de la nouveauté de la méthode utilisée plutôt que de la méthode elle-même (27). Se fondant sur ses observations, l'auteur énonce toutefois quelques différences générales qui font abstraction du degré de nouveauté des programmes (28).

Même si les novateurs critiquent les programmes traditionnels, ils en introduisent certains éléments dans ceux qu'ils ont adoptés (29). On peut même voir des maîtres, qui, par certaines façons de procéder, vont directement à l'encontre de la théorie sur laquelle repose le programme qu'ils sont censés suivre (30).

Dans toutes les écoles utilisant de nouvelles méthodes, les résultats étaient meilleurs qu'auparavant, disait-on. Cependant, si l'auteur manifestait le désir de voir des résultats comparatifs de tests, on ne pouvait rarement lui en montrer. Dans les cas où l'on accédait à sa demande, les résultats ne pouvaient être attribués au seul changement de méthode; habituellement d'autres innovations avaient été introduites en même temps que la nouvelle méthode où résultaient de son application (31).

---

(25) Pages 267 et 268.
(26) Page 270.
(27) Pages 272 et 273.
(28) Page 274.
(29) Page 283.
(30) Page 284.
(31) Page 279.

En général, les innovations étaient dues surtout au mécontentement d'un membre du personnel de l'école, qui était convaincu de la nécessité d'améliorer l'enseignement; elles se retrouvaient principalement dans des écoles fréquentées par une forte proportion d'enfants de professionnels ou par des élèves défavorisés sur le plan socio-culturel.

Plusieurs responsables de la supervision et de l'administration étaient insatisfaits des cours sur l'enseignement de la lecture dispensés dans les collèges et les universités. Les maîtres qui débutaient dans l'enseignement déborderaient d'idéal et de bonnes intentions mais possédaient peu de connaissances pratiques sur la façon d'enseigner la lecture; les jeunes maîtres eux-mêmes seraient conscients de cette carence. La formation donnée aux éducateurs, aux principaux et aux superviseurs ne favoriserait pas en général l'expérimentation et les innovations (32).

Parce qu'elles fournissent le matériel didactique sous la forme duquel se concrétisent dans les écoles les méthodes d'initiation à la lecture, les maisons d'éditions jouent un rôle important dans l'adoption de l'une ou l'autre des méthodes (33).

Plus que leurs collègues anglais, les professeurs américains éprouvent le besoin d'un consensus; qu'ils préconisent l'emploi d'une méthode traditionnelle ou d'une méthode nouvelle, ils sont persuadés que ceux qui ne partagent pas leur opinion sont dans l'erreur.

Les attitudes observées au cours de cette recherche laissent croire que les nouvelles méthodes deviendront anciennes, notamment lorsque disparaîtra la première génération de maîtres qui les utilisent. Les maîtres qui suivront, ayant été formés à l'utilisation exclusive de la méthode acceptée, seront à leur tour désapprouvés par d'autres maîtres convaincus de la nécessité d'un changement radical.

Seule une étude scientifique des méthodes de lecture pourrait briser ce cercle vicieux; par bonheur, des investissements récents dans le domaine de la recherche pédagogique permettent d'espérer une modification de l'état de fait actuel (34).

---

(32) Page 296.

(33) Page 297.

(34) Pages 301 et les suivantes.

V. Recommandations de l'auteur

Le dernier chapitre de Learning to Read contient cinq grandes recommandations (35). Jeanne Chall conclut tout d'abord à la nécessité d'un changement de méthode; en effet, souligne-t-elle, les recherches effectuées de 1912 à 1965 indiquent qu'une méthode centrée sur l'apprentissage des signes graphiques qui correspondent au langage oral produit de meilleurs résultats, à la fin de la troisième année, au moins. L'auteur ne recommande les méthodes de ce type que pour initier les enfants à la lecture et ne conseille nullement de ne pas exercer l'enfant à saisir le sens de ce qu'il lit.

Dès que l'enfant a appris à reconnaître, lorsqu'ils sont écrits, les mots qui composent son vocabulaire, tout exercice additionnel de décodage est une perte de temps; c'est ce que semblent ignorer ceux qui préparent de tels exercices pour les élèves de la fin du cours primaire ou du high school.

Jeanne Chall souligne qu'elle ne recommande pas d'abandonner toutes les méthodes actuelles pour de nouvelles; beaucoup de maîtres, en effet, ont mis au point leur propre méthode, de loin supérieure à toutes celles que l'on peut trouver sur le marché.

L'auteur suggère de réexaminer les idées courantes relatives au contenu des programmes; aucune donnée n'indiquerait que tel ou tel genre de texte (courts récits relatifs à la vie familiale, contes folkloriques, etc.) permet d'obtenir de meilleurs résultats.

Le degré de difficulté des manuels devrait être reconsidéré en fonction du niveau de scolarité des enfants auxquels ils sont destinés; dans la plupart des livres de lecture, par exemple, le vocabulaire est trop restreint et plusieurs des exercices proposés sont d'une valeur douteuse.

De nouveaux tests devraient être élaborés. Les maîtres se sentiraient plus libres d'utiliser de nouvelles méthodes s'ils étaient sûrs d'obtenir de bons résultats; or, ce sont les tests qui mesurent la valeur des résultats. Selon l'auteur, on aurait besoin de tests portant sur l'identification des mots, la connaissance des relations entre les phonèmes et les graphèmes, la compréhension et l'évaluation des textes. Il faudrait aussi, continue Jeanne Chall, des tests déterminant pour une période donnée, les progrès de l'enfant par rapport à chaque aspect de l'apprentissage de la lecture.

Vu que plus de mille recherches sur la lecture sont effectuées chaque année, l'auteur recommande la création d'un organisme qui en regrouperait les comptes rendus en vue d'élaborer une synthèse périodique des résultats les plus importants et de publier éventuellement à l'intention des chercheurs et des professeurs de collège un bulletin mensuel ou bi-mensuel. Les résultats devraient être présentés aux administrateurs, aux superviseurs et aux maîtres sous une forme qui leur permette de les utiliser facilement.

---

(35) Pages 305 et les suivantes.

Il est évident que les auteurs et les éditeurs de matériel didactique devraient se tenir au courant des développements dans le domaine de la recherche et en tenir compte dans l'élaboration de leurs programmes de lecture. De plus, à l'instar des compagnies pharmaceutiques qui produisent des médicaments, les éditeurs ont l'obligation d'expérimenter leurs programmes et d'en mesurer tous les résultats avec soin, même s'ils sont inattendus.

Jeanne Chall déplore qu'on ait trop de recherches aient été entreprises afin de prouver que telle méthode mal définie était meilleure qu'une autre, également mal définie; nous avons besoin, continue-t-elle, de séries de recherches coordonnées – des recherches de laboratoires et des études longitudinales – qui nous apportent quelques réponses définitives, de sorte que nous puissions éviter de recommencer encore et encore des études sur les mêmes sujets. L'auteur souligne l'importance de recourir à des chercheurs qui puissent considérer en toute impartialité l'objet de leur recherche.

VI. Critiques de K. S. Goodman

Dans l'ouvrage récent intitulé Psycholinguistics and Reading (36), qui regroupe une série d'articles sur la lecture, on peut lire sous la plume de K. S. Goodman les passages suivants:

> "Recent attempts by Chall (1967) and others to justify the separation of "code breaking" from reading for meaning have been based on misunderstandings of how the linguistic code operates and is used in reading. A language is not only a set of symbols (phonemes for oral language, graphemes for written) it is also a system of communication in which the symbols are patterned to create sequences capable of carrying an infinite variety of messages. (...) The language user learns not only the symbols, but the rules by which they adapt to their settings and the constraints on them. (...) One may think of a hypothetical stage in reading in which the fledgling reader recodes graphic input as speech which he then treats as aural input and decodes for meaning as he does in listening. Research has indicated that this view is not appropriate for proficient readers (Goodman & Burke, 1968) and may not fully apply even to beginners (Y. Goodman, 1967). Rather, proficient reading can be seen as direct decoding of graphic input".

---

(36) Smith Frank (1973). Psycholinguistics and Reading. Holt, Rinehart and Winston, Inc. pages 163 et 164.

Comme on peut le voir, K. S. Goodman reproche à l'auteur que nous venons d'étudier de séparer le processus de décodage de la compréhension; cette critique nous semble sévère, d'autant plus que Jeanne Chall souligne elle-même qu'elle ne recommande pas de rejeter les exercices aidant l'élève à comprendre ce qu'il lit (37). Et parmi les méthodes d'initiation à la lecture qu'elle recommande, il s'en trouve qui recourent, comme les méthodes globales, à l'analyse visuelle et à des exercices de substitution (38). Cependant, K. S. Goodman souligne avec raison que les relations entre les formes orale et écrite du langage ne se résument pas à des correspondances simples entre les phonèmes et les graphèmes; il s'agit plutôt de relations entre des arrangements sonores d'une part, et orthographiques, d'autre part.

VII. Recherche subventionnée par le ministère de l'Education

Si l'on prend conscience de la complexité des mécanismes sous jacents à l'apprentissage de la lecture, on peut se demander si la progression suivie par les méthodes de lecture dans la présentation des relations entre les signes graphiques et les sons est fondée scientifiquement. Des recherches ont elles précédé l'élaboration de telle ou telle méthode de lecture que ses auteurs voudraient voir adopter par le ministère de l'Education? Soucieux d'éclairer cette question, cet organisme a subventionné récemment une recherche sur les fondements de la progression observée par certaines méthodes de lecture dans la présentation des rapports entre le langage oral et le langage écrit. Cette étude devrait se terminer sous peu.

Le responsable de ce travail, M. Claude Rochette, professeur à l'Université Laval, a non seulement étudié le sujet mentionné ci-dessus, mais a élargi le champ de sa recherche. Il a ainsi examiné les relations entre les formes orale et écrite du vocabulaire susceptible d'être utilisé en général et il a souligné la nécessité de recherches sur le vocabulaire des enfants. Il a esquissé les grandes lignes de l'enseignement du français et proposé divers moyens d'améliorer la formation des professeurs. Nul doute que cette recherche exercera un effet bénéfique sur l'enseignement de la lecture au Québec.

---

(37) Page 307.

(38) Page 354.

IV.

ETUDE COMPARATIVE DE METHODES D'INITIATION A LA LECTURE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture

Auteur: André Dehant

Maison et année d'édition:

Librairie universitaire, Louvain, 1968

Dehant André (1968). Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Louvain: Librairie universitaire.

Le livre de M. Dehant se divise en deux grandes parties livrant, l'une, des réflexions théoriques, l'autre une étude expérimentale.

La première partie de l'ouvrage présente une description des méthodes d'enseignement de la lecture et une revue sommaire des recherches sur la comparaison de diverses méthodes de lecture utilisées dans les pays anglophones et francophones.

Plus importante, la deuxième partie rapporte une recherche expérimentale et longitudinale comparant le rendement de différentes méthodes de lecture. De l'ensemble des résultats l'auteur conclut "à la supériorité du rendement des méthodes gestuelles et de la méthode mitigée analytique, principalement au cours des deux premières années, par rapport à la méthode mitigée synthétique et surtout par rapport à la méthode analytique". (*)

(*) Dehant A. (1968). Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Louvain: Librairie universitaire, p. 202.

TABLE DES MATIERES

Pages

I. THEORIE 67

1. Description des méthodes de lecture 67

2. Recherche sur les méthodes de lecture 68

II. ETUDE EXPERIMENTALE 68

1. Echantillon et variables indépendantes 68

A. Choix des méthodes 68

a. Visites d'écoles 69
b. Choix d'écoles 69
c. Description des méthodes retenues 69

B. Constitution de groupes équivalents 72

a. Tests prédictifs retenus 72
b. Echantillon lors de l'administration des tests 73
c. Traitement statistique de l'échantillon 73
d. Formation proprement dite des groupes 74

2. Variables dépendantes 75

A. En première année 75

B. En deuxième année 75

C. En troisième année 76

3. Cueillette et analyse des données 76

A. En première année 76

B. En deuxième année 78

C. En troisième année 78

4. Résultats généraux 79

5. Conclusion 79

A. Importance attachée à l'apprentissage de la valeur phonétique des lettres dans un mot et de la relation signe graphique-son 79

B. Valeur reconnue des méthodes analytico-synthétiques à point de départ global et des méthodes gestuelles 80

ETUDE COMPARATIVE DE METHODES D'INITIATION A LA LECTURE

Conduite avec un grand souci de rigueur scientifique, l'étude de M. Dehant, effectuée en Belgique, fournit des données fort intéressantes sur la comparaison de diverses méthodes de lecture.

Le compte rendu de cette recherche est clair et concis; il est précédé d'une description sommaire des méthodes d'initiation et d'un aperçu sur les recherches expérimentales comparant diverses façons d'apprendre à lire.

Le présent article suivra grosso modo le plan de l'auteur; toutefois, par souci de concision, il ne présentera que des résultats généraux.

I. Théorie

1. Description des méthodes de lecture

L'auteur s'inspire ici de la classification adoptée par Gray dans son ouvrage sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il distingue:

a. les méthodes synthétiques:

méthodes alphabétiques
méthodes phonétiques
méthodes syllabiques

b. les méthodes analytiques:

méthode des mots
méthode des phrases
méthode des récits

selon le choix de l'élément de base.

c. les méthodes mitigées, aussi appelées méthodes mixtes ou analytico-synthétiques.

Ces méthodes résultent de la combinaison de procédés empruntés aux méthodes synthétiques et analytiques; elles encouragent à pratiquer constamment l'analyse et la synthèse au cours d'une même leçon et tentent ainsi de faire acquérir tous les mécanismes et attitudes nécessaires à la lecture; elles veulent pallier les inconvénients des méthodes analytiques et synthétiques.

2. Recherches sur les méthodes de lecture

a. Dans les pays de langue anglaise

L'auteur décrit quelques recherches, entre autres celles de Winch, Gill, Peyton et Porter, Gray, Segers. "Dans l'ensemble, conclut il, ces recherches ne comparent souvent que deux méthodes entre elles ou ne considèrent qu'un aspect particulier de la lecture. De plus, ces études ne tiennent pas compte de tous les facteurs dans la constitution de leur échantillon et se limitent à une durée de temps d'observation très courte." (1) Les résultats obtenus, note enfin M. Dehant, ne peuvent être utilisés en ce qui concerne le français, puisque, explique t-il, les structures de l'anglais et du français sont différentes.

b. Dans les pays de langue française

Peu de recherches expérimentales ont tenté de comparer le rendement des diverses méthodes d'enseignement de la lecture du français.

M. Dehant décrit brièvement les recherches de Zazzo, de Mialaret et de Roy. Ce dernier a présenté à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Sherbrooke une thèse intitulée Etude comparative de deux méthodes d'enseignement du français au cours primaire: la phonétique et la dynamique.

Parmi ces recherches,"aucune ne nous fournit des données bien établies sur la valeur du rendement des diverses méthodes de lecture " (2).

II. Etude expérimentale

La recherche de M. Dehant "avait pour but d'étudier, de manière expérimentale et longitudinale, le rendement de différentes méthodes d'apprentissage de la lecture" (3). Voici quelques notes sur les principaux éléments de ce travail:

1. Echantillon et variables indépendantes

A. Choix des méthodes

---

(1) Page 19.

(2) Page 21.

(3) Page 2b.

a. Visites d'écoles

Pour effectuer sa recherche, l'auteur devait obtenir un échantillon d'élèves apprenant la lecture grâce à des méthodes différentes. A cette fin, M. Dehant visita de nombreuses écoles pour y assister aux leçons de lecture données en première année et se rendre compte de la méthode utilisée. Il enregistra même un certain nombre de leçons afin de les étudier avec soin et de connaître la valeur du professeur.

b. Choix d'écoles

En assistant aux leçons de lecture, M. Dehant se rendit compte que la méthode utilisée dans une classe ne correspondait pas toujours à ce qu'on lui avait signalé. Dans le choix des écoles, l'auteur tint compte tout d'abord des deux critères suivants: "pureté de la méthode et qualification du maître qui s'en servait" (4)

D'autres facteurs entraient aussi en ligne de compte:

a) L'auteur devait s'assurer que l'établissement en cause disposait d'une école maternelle, car il devait y suivre les enfants; dans le cas de certaines écoles qui ne répondaient pas à cette condition (des écoles de garçons, surtout), il devait "savoir d'où provenaient la majorité de leurs élèves" (5).

b) M. Dehant devait être sûr que la même méthode serait utilisée assez longtemps pour lui permettre de poursuivre sa recherche.

c) Il lui fallait aussi obtenir de la direction de chaque école la permission de pouvoir suivre les enfants pendant l'école maternelle et les 1ère, 2e et 3e années primaires.

Tenant compte de ces conditions et du milieu social, l'auteur sélectionna un certain nombre d'écoles utilisant différentes méthodes.

c. Description des méthodes retenues

Jugées à la fois représentatives et intéressantes, les méthodes retenues sont au nombre de cinq; en voici une brève description:

---

(4) (5) Page 28.

a) "Méthode analytique dite globale ou idéo visuelle"

La méthode globale met l'enfant en présence de phrases ou de textes courts exprimant pour lui du vécu; il prononce le texte écrit en se rappelant la phrase orale et la situation qui lui ont été associées. Petit à petit, l'enfant parvient à reconnaître l'un ou l'autre mot, mais il ne sait pas encore lire; pour y arriver, il devra comparer les éléments des diverses phrases de façon à y découvrir les analogies.

La méthode retenue pour l'expérience laisse les enfants faire spontanément l'analyse des mots; celle-ci "n'est pas du tout introduite et menée par l'instituteur. Par conséquent, ce processus se réalise à des moments très divers selon le niveau de chaque élève; les uns y accèdent beaucoup plus tôt et plus facilement que d'autres. Et c'est ainsi que le déchiffrement se fera en fin de première année ou au début de la deuxième année (6)".

b) "Méthode mitigée à point de départ syllabique"

Cette méthode propose tout d'abord l'apprentissage des voyelles et des consonnes, les voyelles étant associées à une représentation imagée et les consonnes, introduites par des mots associés à un dessin et intégrées dans une phrase. On invite les élèves à chercher le nouveau phonème que l'on présentera seul; ceux-ci devront ensuite chercher des mots nouveaux qui contiennent la lettre à l'étude, reprise plus tard dans des exercices de syllabation.

On aborde par la suite la lecture de mots qui contiennent les différents sons étudiés. . . A la fin de la sixième leçon, on passe déjà à la lecture de petites phrases simples.

c) "Méthode mitigée à point de départ global," ou mitigée analytique, ou analytico-synthétique à point de départ global

Comme dans la méthode globale, "l'enfant est guidé par l'idée et par le sens des mots, car le point de départ est constitué par de petites phrases ou par de courtes histoires simples (...) Par ailleurs, au cours de chaque leçon, on met immédiatement en relief un ou plusieurs sons suggérés à l'enfant par des analogies répétées" (7). En d'autres termes,

---

(6) Page 30.

(7) Page 32.

on isole un mot d'où l'on fait tirer un son commun: ex. (ni – ne) n. Et l'on construit avec les éléments connus de nouveaux mots que l'on dispose de façon à laisser voir les analogies. A la suite d'une saisie globale, on propose ainsi une démarche analytico synthétique.

d) "Méthode mitigée (syllabique) gestuelle (Borel Maisonny)"

Méthode mixte "à point de départ syllabique", comportant un nouvel élément, le geste ainsi que la découverte du son à l'étude dans une série de mots présentés oralement.

L'association du signe écrit et du son exige un effort de mémorisation que le geste va faciliter. Certains gestes représentent une forme, "une image articulatoire" ou un mouvement; d'autres symbolisent l'écoulement.

Voici en bref comment se déroule une leçon donnée selon cette méthode.

La maîtresse fait découvrir oralement par les élèves des mots comprenant le son à l'étude. La lettre est ensuite écrite seule au tableau en même temps que l'on indique qu'elle correspond au son contenu dans les mots évoqués.

Après l'analyse et la classification du son en cause, on enseigne aux enfants le geste qui doit l'accompagner. Par exemple, "pour la lettre c, on montre de l'index le fond de la bouche, pour indiquer que la lettre éclate dans la gorge; pour le son gu, on montre le fond de la bouche avec l'index et le pouce touche la gorge pour sentir les vibrations.

Toute la classe s'exerce à ce nouveau geste" (8).

Suivent ensuite des exercices de syllabation, associant s'il y a lieu, la consonne étudiée aux différentes voyelles.

"Une série de mots, dans lesquels ce nouveau son est inclus, est écrite au tableau et est lue par la classe, puis individuellement.

La dernière partie de la leçon est consacrée à la lecture de petites phrases dans le livre de lecture" (9).

---

(8) Page 35.
(9) Page 36.

e) "Méthode phonomimique "Jean qui rit" de Mlle Lemaire"

Il s'agit encore d'une méthode gestuelle "à point de départ syllabique" où le nouveau son est introduit oralement par une série de mots qui le contiennent. Les gestes accompagnant les lettres ont une valeur plus affective pour l'enfant que dans la méthode Borel-Maisonny, ceux-ci sont présentés à l'aide de petites histoires où l'on retrouve à plusieurs reprises le phonème à l'étude.

De plus, la méthode "Jean-qui-rit" insiste dès l'école maternelle sur le rythme, élément important de la lecture. "Les leçons de chansons rythmiques, rapporte M. Dehant, se donnent à n'importe quel moment de la journée à raison de dix minutes, un quart d'heure par jour (10)".

B. Constitution de groupes équivalents

a. Tests prédictifs retenus

Devant choisir une technique qui permettrait une comparaison valable, l'auteur a adopté celle des groupes équivalents. Les tests retenus pour établir l'équivalence l'ont été à la suite de réflexions sur le sujet et d'un examen des données sur la maturité et les aptitudes nécessaires à l'apprentissage de la lecture. L'auteur s'est référé en particulier aux travaux de Gray, Mialaret, Tomatis, D'Espallier et Pelgrims, Inizan, etc. ainsi qu'aux études sur les symptômes de la dyslexie.

Voici les tests prédictifs utilisés par l'auteur, tels qu'énumérés par celui-ci:

- "Maturité générale: Primary Mental Abilities de Thurstone
- Maturité en lecture: Lee Clark Reading Readiness Test
- Détermination de la latéralité: Test de Harris
- Détermination de la discrimination visuelle: Reversal d'Edfeldt
- Epreuve de rythme de M. Stambak
- Test d'orientation dans l'espace:
  - signes diversement orientés de Borel
  - épreuves de Chassagny

---

(10) Page 37

- Examen du schéma corporel:
  - épreuves de Borel
  - test de connaissance de la droite et de la gauche de Piaget
  - test de Head "Main-oeil-oreille"
- Analyse du langage:
  - test de Mlle Descoeudres
  - examen de la parole de Mlle Delsart
- Mosaïques à compléter de Borel
- Images absurdes de Borel
- Examen de la motricité
- Examen médical de la vue et de l'ouïe" (11).

L'auteur donne une brève description de chacun des tests ci-dessus, auxquels il a ajouté une épreuve de notions temporelles qu'il a lui-même élaborée ainsi qu'un test visant à découvrir les problèmes affectifs. Un questionnaire sur le comportement de l'enfant en classe a aussi été rempli par l'institutrice.

b. L'échantillon lors de l'administration des tests

Les tests ont été administrés à un échantillon qui se composait au départ de 641 élèves (329 filles et 312 garçons) fréquentant la classe la plus avancée de la maternelle. Dans la sélection de l'échantillon, on tint compte du niveau socio-culturel de la famille du sujet. Ce niveau a été établi en fonction des études du père de famille; on a ainsi déterminé quatre "catégories socio-culturelles" (12).

c. Traitement statistique de l'échantillon

Pour chacune des épreuves, on a calculé les moyennes et les écarts-types, que l'on a transformés en cotes standards afin de pouvoir les comparer; on a ensuite disposé les résultats sous forme de profil pour chacun des sujets.

---

(11) Page 43.

(12) Page 55.

L'auteur a étudié "la normalité des distributions" et s'est assuré qu'il n'existait pas de différences significatives entre les moyennes des filles et des garçons aux épreuves administrées à l'école maternelle; il a étalonné les épreuves afin de permettre des comparaisons plus fines. Il est à noter que pour constituer l'échantillon définitif, on n'a pas retenu les sujets souffrant de déficiences accusées de la vue et de l'ouie ou de troubles importants révélés par les tests de personnalité; on a aussi éliminé les sujets auxquels on n'avait pas administré toute la série d'épreuves; à l'entrée en première année, l'échantillon comptait 536 sujets, répartis dans 11 écoles et fréquentant 21 classes différentes.

Pour diverses raisons, le nombre des sujets a varié en deuxième et en troisième année. L'auteur décrit avec soin la composition de l'échantillon pour chacune des méthodes retenues.

d. Formation proprement dite des groupes

Pour assurer l'équivalence des groupes, on s'est d'abord fondé sur les résultats moyens et les écarts-types obtenus aux différentes épreuves. Ces résultats étaient assez semblables pour l'ensemble des méthodes. (Toutes les différences étaient non significatives au niveau ou 0.01). Soulignons qu'à cause de la proportion plus grande d'enfants issus "de milieux socio-culturels plutôt faibles" (13) dans le groupe soumis à la méthode mixte synthétique, l'auteur a "constitué deux sous-groupes: l'un comportant des enfants d'un milieu socio-culturel moyen se rapprochant du niveau des autres groupes, l'autre d'un milieu socio-culturel moins élevé" (14).

L'auteur a aussi constitué de petits groupes équivalents de 5 sujets chacun. Il suffisait de trouver dans les 5 groupes de méthodes des profils ayant une configuration générale à peu près identique. On a ainsi réuni trente-huit groupes de cinq sujets chacun, dont les résultats ont été retenus pour une "étude de cas" qui n'a porté finalement que sur neuf groupes dont "l'équivalence psychologique" avait été établie en fin de troisième année (15).

---

(13) (14) Page 66.

(15) Page 186.

2. Variables dépendantes

Pour mesurer le rendement en lecture, l'auteur a eu recours à des tests d'exactitude, de vitesse et de compréhension.

A. En première année

Parce qu'elles ne portaient pas sur les mécanismes mis en jeu au début de l'apprentissage de la lecture, les épreuves usuelles ne pouvaient être utilisées à ce niveau; l'auteur devait donc élaborer ses propres tests de lecture.

Ces tests ne pouvaient être les mêmes pour tous les groupes puisque l'acquisition des sons ne s'effectuait pas au même rythme dans chaque méthode. "C'est pourquoi, écrit M. Dehant, nous avons élaboré des épreuves de lecture orale convenant à ces classes" (16). Soulignons que la mise au point de ces épreuves a exigé une analyse des programmes de lecture parcourus pendant le trimestre et des difficultés éprouvées par les enfants.

A la fin de la première année, toutefois, on a administré une épreuve commune à tous les groupes, à savoir, "le test du lapin, destiné à déterminer, en plus de l'exactitude du déchiffrement, la vitesse de lecture et le niveau de compréhension" (17).

B. En deuxième année

A compter de la deuxième année, les tests ont été les mêmes pour tous les groupes.

Au premier trimestre, on a utilisé le test de lecture orale "Le Poucet" de Van Wayenberghe (18) et une épreuve élaborée par l'auteur alors qu'aux deuxième et troisième trimestres on a appliqué respectivement les deux premiers et les deux derniers tests "de la série des tests de lecture de Gates, adaptés à la Belgique par Langlois" (19).

---

(16) Page 73.

(17) Page 74.

(18) (19) Page 75.

C. En troisième année

Au premier trimestre, on administra une version française du test de lecture California Reading Test (2e et 3e primaires) (20) et au deuxième trimestre le test de lecture orale René, de Burion (21) ainsi que l'épreuve de syllabes dont il a été question précédemment.

La dernière épreuve de lecture, appliquée au troisième trimestre, fut la section relative à la compréhension du California Reading Test (4e primaire).

3. Cueillette et analyse des données

Les tests de lecture ont été administrés durant le dernier mois de chaque trimestre. En première et en deuxième années, on a enregistré les textes lus par les élèves, afin d'en faciliter le dépouillement.

Voici en bref, quelques indications sur les principaux schèmes d'analyse utilisés par l'auteur.

A. En première année

– Test de lecture orale

Se référant à divers travaux sur la dyslexie et se fondant sur l'expérience acquise, l'auteur propose une classification des erreurs de lecture; voici, accompagné d'un exemple, l'intitulé de chacune de ses catégories: (22)

a) "Confusions entre consonnes sourdes et sonores"
Ex.: "f il est lu v il".

b) "Confusions visuelles":
Ex.: "détaché est lu déraché".

c) "Autres confusions":
Ex.: "balade est lu valade".

---

(20) (21) Page 76.

(22) Page 77.

d) "Inversions statiques":
Ex.: "regarde est lu regarbe".

e) "Inversions kinétiques":
Ex.: "rapide est lu arpide".

f) "Généralisations":
Ex.: "revenu est lu ruvunu".

g) "Omissions":
Ex.: "canari est lu cana_".

h) "Ajoutes":
Ex.: "vache est lu varche".

i) "Substitutions":
Ex.: "fil est lu sil".

j) "Inventions à partir de mots":
Ex.: "femelle est lu feuille".

k) "Fautes d'écoulement":
Ex.: "larme est lu la-rme".

l) "Sons inconnus":
Ex.: "cage est lu cague".

m) "Défauts de prononciation":
Ex.: "détaché est lu détagé".

A l'aide de ce schème d'analyse, l'auteur présente, pour chaque groupe, des indices d'erreurs ainsi que le pourcentage des divers types d'erreurs et leur "classement par ordre décroissant de fréquences" (23); il éprouve la signification statistique des différences observées.

Cette analyse quantitative des erreurs est suivie de leur analyse qualitative, qui fait ressortir l'évolution de l'apprentissage en indiquant la fréquence relative de chaque sorte d'erreur (par exemple f est lu v, oi est lu ai) pour chaque trimestre.

---

(23) Page 90.

L'auteur fait remarquer l'importance de certaines de ces données dans l'enseignement, la rééducation et l'élaboration des manuels de lecture.

– Compréhension

Quatre questions avaient été posées aux sujets à la suite de la lecture orale d'un texte très court; l'auteur donne les moyennes et les écarts-types caractérisant chaque groupe dans ce test de compréhension; il cherche aussi si les différences observées sont significatives du point de vue statistique.

– Vitesse de lecture orale

Le temps nécessaire à la lecture des épreuves de syllabes, de mots et de phrases avait été noté pour chaque sujet. Utilisant ces données, M. Dehant a calculé les moyennes et les écarts-types obtenus aux différentes épreuves par chaque groupe; il a déterminé la signification statistique des différences obtenues.

B. En deuxième année

Au premier trimestre, le schème d'analyse utilisé est sensiblement le même qu'en première année.

L'auteur a calculé la moyenne et les écarts-types des résultats obtenus aux épreuves de Gates, administrées aux autres trimestres; il a aussi évalué la signification statistique des différences observées entre moyennes.

C. En troisième année

Acceptant l'hypothèse que le développement de l'intelligence générale et des aptitudes particulières n'est pas constant, l'auteur a procédé en troisième année à une nouvelle mensuration des groupes à l'aide du test Mosaïque de Gille et de l'épreuve intitulée Primary Mental Abilities de Thurstone.

Après les calculs statistiques habituels, M. Dehant conclut que les groupes sont restés équivalents sur le plan de l'intelligence et des aptitudes particulières, exception faite du groupe de niveau socio-culturel faible soumis à la méthode mitigée synthétique.

Les résultats aux test de lecture ont été soumis aux mêmes calculs statistiques qu'en deuxième année.

4. Résultats généraux

Dans les conclusions qu'il tire à la fin de son ouvrage, l'auteur résume brièvement les résultats obtenus durant chacune des trois années qu'a duré l'expérience.

"De l'ensemble de ces résultats, écrit-il, nous pouvons conclure à la supériorité du rendement des méthodes gestuelles et de la méthode mitigée analytique, principalement au cours des deux premières années, par rapport à la méthode analytique" (24). Les méthodes gestuelles, rappelons-le, sont des méthodes mi[illegible]es syllabiques ayant recours au geste; la méthode Jean-qui-rit introduit de plus des exercices rythmiques.

"Les méthodes gestuelles, poursuit l'auteur, permettent une acquisition plus rapide et plus stable des mécanismes de base. La méthode "Jean-qui-rit" ajoute à cet avantage une lecture plus courante dès le début et plus rythmée. La méthode mitigée analytique, faisant appel à la fois à la synthèse et à l'analyse simultanément, donne également de bons résultats. Quant à la méthode extrême que constitue l'analytique continue-t-il, elle présente le rendement le moins bon. Ce n'est qu'au cours de la troisième année que les résultats parviennent à se situer plus ou moins au niveau des autres" (25).

5. Conclusion

A. Importance attachée à l'apprentissage de la valeur phonétique des lettres dans un mot et de la relation signe graphique-son

Le fait que des méthodes préconisant une prompte connaissance de la valeur phonétique des lettres dans un mot et de la relation entre les signes graphiques et les sons obtiennent de plus grands succès que la méthode analytique converge vers les conclusions de l'ouvrage américain Learning to Read, dans lequel Jeanne Chall, professeur à l'université Harvard, expose le résultat de l'analyse de soixante-sept études comparatives de méthodes de lecture (voir le texte III).

---

(24) Page 202.

(25) Page 203.

B. Valeur reconnue des méthodes analytico-synthétiques à point de départ global et des méthodes gestuelles

Le succès obtenu par la méthode analytico synthétique à point de départ global semble confirmer l'opinion de M. Henri Canac exprimée dans son livre intitulé La lecture (voir le texte II). De fait, rappelons-le, la démarche analytique n'est pas absente des méthodes mitigées à point de départ syllabique puisque le nouveau son à l'étude y est introduit en général par une série de mots présentés oralement ou à la fois oralement et par écrit. On a tantôt une analyse phonétique, tantôt une analyse à la fois visuelle et phonétique précédant la démarche synthétique propre à ces méthodes.

Peut-être pourrait-on supposer que le recours à l'analyse et à la synthèse lors de chaque leçon est un facteur important de l'apprentissage de la lecture et un excellent moyen de formation de l'esprit; cette hypothèse rejoindrait l'une des thèses présentées par M. M. Papon dans son livre intitulé Vers un nouveau discours de la méthode où il déplore les excès auxquels peuvent conduire une démarche trop exclusivement analytique (26).

---

(26) Papon M. (1965). Vers un nouveau discours de la méthode. Fayard, France, page 89.

Achevé d'imprimer à
Québec en avril 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

E D U Q 8370141 B

ETUDES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE: SECTION A
SECTION B

THERESE LABONTE

E D U Q 8370141 B

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ETUDES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

(SECTION B)

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7627 558

Code 16-0106-01

"ETUDES ET DOCUMENTS"

"Etudes et Documents" est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation de la Direction générale du Développement pédagogique (D.G.D.P.) dont le but est de présenter les résultats des recherches effectuées aussi bien au Service de Recherche que dans les commissions scolaires qui participent au programme de "Recherche et Expérimentation dans les commissions scolaires".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education.

Ce numéro d'Etudes et Documents se situe dans le prolongement du précédent; les ouvrages qu'il présente s'intéressent aux méthodes d'initiation à la lecture; cependant ils traitent aussi de l'apprentissage de la lecture dans ses phases ultérieures.

ETUDES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

(SECTION B)

par Thérèse Labonté

Mars 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

I. PSYCHOLINGUISTIQUE ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE 1

II. ASPECTS DIVERS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE . . . 31

III. LA LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE: PRINCIPES FONDAMENTAUX ET MODES D'EVALUATION D'APRES R. KARLIN 53

I.

PSYCHOLINGUISTIQUE ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Lecture et conquête de la langue

Auteur: Charles Touyarot

Maison et année d'édition:

Fernand Nathan, 1971

Touyarot Charles (1971). Lecture et conquête de la langue. Bibliothèque pédagogique Fernand Nathan, Paris.

Cet ouvrage constitue un remarquable essai de pédagogie de la lecture fondé sur l'examen et la synthèse de nombreuses données de la psycholinguistique. Les considérations méthodologiques relatives aux classes du primaire sont précédées d'une étude des conditions psycholinguistiques de l'apprentissage de la lecture.

En ce qui concerne l'initiation à la lecture, l'auteur, professeur à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Paris, marque ses préférences pour une méthode analytico-synthétique à point de départ strictement global, qui n'isole pas la lecture des activités de communication et d'expression, notamment de l'écriture. Il reconsidère les étapes de l'analyse et de la synthèse et préconise sur ce point diverses améliorations.

Dans les classes de 2e et de 3e (C. E. 1, C. E. 2), l'élève devra, selon l'auteur, continuer l'étude des éléments de base, augmenter sa vitesse de lecture et acquérir le vocabulaire et la syntaxe nécessaires à la lecture de textes plus élaborés, alors qu'au cours moyen (4e et 5e années), il apprendra à varier son rythme de lecture selon ses besoins et ses intérêts, s'habituera à tirer des textes des connaissances utilisables, et s'initiera à la lecture-loisir.

Un chapitre sur la dyslexie termine cet ouvrage; l'auteur s'efforce d'y cerner les manifestations dyslexiques à l'école, de déterminer les lacunes intellectuelles et sensori-motrices associées à ces déficiences et de proposer des exercices susceptibles de les prévenir en facilitant le travail scolaire.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 7

I. L'ENFANT A LA RENCONTRE DE LA LANGUE ECRITE 7

1. L'écart entre l'oral et l'écrit 7
2. Les conditions d'une lecture aisée 8
3. "Les niveaux de lecture" 9

II. PSYCHOLOGIE ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 10

1. La perception 10
2. "Les conduites de base de l'apprentissage" 11
3. "Les fonctions intellectuelles" 12
4. "Le moment de l'apprentissage" 14

III. LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE 14

1. Les objectifs de l'enseignement de la lecture 14
2. Méthodes d'initiation à la lecture; principes de base et considérations pratiques 15
3. La lecture en deuxième et troisième années 22
4. La lecture en quatrième et cinquième années 24

IV. LA DYSLEXIE 26

1. Inventaire des troubles 26
2. Pédagogie préventive 27

PSYCHOLINGUISTIQUE ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE

Introduction

Se situant dans la même ligne de pensée que les textes précédents, l'ouvrage de M. Charles Touyarot, professeur à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Paris, peut se définir comme une synthèse des nombreuses données de la psycholinguistique, couronné par un remarquable essai de pédagogie de la lecture. Il s'agit d'un ouvrage que tout professeur de français de l'école primaire aurait avantage à parcourir.

Afin de mieux saisir ce que représente pour l'élève l'apprentissage de la lecture, l'auteur tente tout d'abord de mesurer l'écart qui sépare la langue écrite de la langue parlée enfantine. Il étudie ensuite les conditions psychologiques de l'apprentissage de la lecture, car, écrit-il, "les choix pédagogiques doivent s'établir sur la base de connaissances suffisantes" (1). Suivent alors, pour chacun des cours du primaire (2), des considérations sur la pédagogie de la lecture, où s'intercale une étude sur les fonctions et les objectifs de cette technique. Le dernier chapitre traite de la dyslexie et ébauche une pédagogie visant à prévenir les difficultés en lecture.

I. L'enfant à la rencontre de la langue écrite

1. L'écart entre l'oral et l'écrit

L'apprentissage de la lecture exige de l'enfant une réorganisation de toute son expérience du langage. L'élève débutant doit en effet prendre conscience de l'équivalence de l'oral et de l'écrit, du point de vue de la signification, et des différences entre ces deux formes de langage.

---

(1) page 7

(2) En France, le programme des études primaires (de six à onze ans) est réparti entre trois grandes divisions: le cours préparatoire (C. P.), le cours élémentaire (C. E. 1, C. E. 2), le cours moyen (C. M. 1, C. M. 2).

Lorsqu'il parle, l'enfant recourt aux gestes, à l'intonation, à la mimique; il n'observe pas toutes les règles de la syntaxe; son langage accompagne le plus souvent une activité et répond à un besoin. Le jeune enfant ne découpe pas les ensembles de mots; ainsi il ne sépare pas le nom de l'adjectif; "dans la formulation du désir "je veux la pomme rouge", écrit l'auteur, le verbe et l'objet ne sont pas davantage distingués l'un de l'autre, mais le sujet (moi, je), le verbe (veux), l'objet (la pomme rouge) se fondent dans l'unité expressive du désir."(3)

Par contre, le langage écrit est objectif et neutre; sa sémantique et sa syntaxe sont codifiés; ses termes sont séparés matériellement et ordonnés de façon qu'ils ne dévoilent leur entière signification que lorsqu'ils ont été parcourus du début à la fin de la phrase.

2. Les conditions d'une lecture aisée

La lecture "courante" apparaît comme une condition nécessaire à toute éducation: pour y atteindre, l'enfant doit savoir lire aisément, sans s'attarder au déchiffrage des syllabes et des mots.

Selon le Dr Simon, la lecture expressive exige une vitesse de 130 mots par minute, au minimum: toutefois, à cause de sa lenteur relative, cette forme de lecture ne permet pas toujours au lecteur de comprendre ce qu'il lit.

Plus efficace et plus rapide, la lecture silencieuse peut dépasser, chez le lecteur entraîné, une vitesse de 500 mots à la minute. Des expériences, entre autres celles de Javal, font apparaître qu'au cours de la lecture, le regard se meut par saccades entre des points de fixation dont le nombre, pour l'individu entraîné, est de 4 à 6 par ligne, et d'une vingtaine ou même davantage chez le débutant. Le lecteur rapide devine un grand nombre de signes et appréhende globalement la plupart des expressions et des mots; cependant, s'il bute sur une graphie trop irrégulière ou sur un terme qui lui est inconnu, il articulera une à une les syllabes, comme un débutant.

L'auteur discerne "trois niveaux de découpage de la phrase": un découpage sensoriel, "marqué par les centrations successives de l'oeil, un découpage perceptif qui permet de saisir globalement des ensembles graphiques (. . .) et un découpage intellectuel, enfin, qui sépare en les articulant les significations partielles" (4).

---

(3) Page 11

(4) Page 14

S'opérant simultanément, ces découpages sont liés les uns aux autres; plus l'intellection sera rapide, moins fragmentaires seront les perceptions et moins nombreuses, les fixations oculaires.

L'élève porte en lui, inconsciemment, des schémas linguistiques qui lui permettent de saisir la pensée des autres, de lire et de communiquer. "Si les ressources du langage oral spontané sont insuffisantes, si le vocabulaire est pauvre et les modes de liaison indigents, il est clair que l'apprentissage de la lecture ne peut se faire normalement." (5)

3. Les niveaux de lecture

L'auteur distingue ici les étapes qui conduisent à la lecture courante. Il décrit quatre niveaux de lecture, le premier se caractérisant par l'approche globale de la phrase et du mot, et le second, par l'analyse et la synthèse des éléments grapho-phonétiques.

Au troisième niveau, l'enfant parvient au seuil de la lecture courante. (6) Il connaît de mieux en mieux les mots et les expressions rencontrés fréquemment ainsi que les associations de base. Cependant il lit lentement et difficilement. Il doit articuler, intérieurement ou à haute voix, comme si la reconnaissance des sons s'avérait nécessaire à la lecture.

> "On ne peut caractériser avec netteté d'autres niveaux, écrit l'auteur, car c'est par des progrès continus sur plusieurs plans à la fois que l'enfant accédera à la véritable lecture; tant que l'élément sonore restera l'intermédiaire indispensable pour l'identification de l'élément graphique, la lecture ne sera pas un acte devenu naturel". (7)

A mesure qu'il acquiert de l'expérience, le lecteur décompose et recompose les mots plus rapidement; il saisit d'un seul coup d'oeil des mots et des expressions de plus en plus nombreux et règle de mieux en mieux ses mouvements oculaires; il connaît davantage sa langue ce qui se répercute sur les mécanismes fondamentaux de la lecture.

---

(5) Page 11

(6) (7) Page 16

Afin d'illustrer l'ampleur des possibilités de progrès, l'auteur évoque le comportement d'un lecteur très rapide. Pour prendre connaissance d'un texte qui n'a pas à être lu en détail, ni dégusté, celui-ci "peut lire à la vitesse de plus de 500 mots, voire de 1000 mots à la minute, en retenant du texte les éléments essentiels". (8) La vitesse des déplacements et des temps de fixation oculaires demeurera la même, mais un plus grand nombre de signes graphiques seront saisis durant le même temps de fixation.

II. Psychologie et apprentissage de la lecture

"L'initiative pédagogique, écrit M. Touyardt, ne peut pas ignorer les facteurs psychologiques et sociologiques mis en jeu par son action, et sinon se fonder entièrement sur ceux-ci, du moins y trouver un éclairement permanent". (9) Or, les données scientifiques relatives aux aspects psychologiques de la lecture sont nombreuses. De l'ensemble des renseignements disponibles, l'auteur a tenté d'extraire, sans prétendre être exhaustif, ceux qui sont le plus apte à guider l'action du maître.

M. Touyarot examine tout d'abord les études sur la perception et sur "les conduites de base de l'apprentissage, avant d'en venir, écrit-il aux pouvoirs intellectuels d'analyse et de synthèse, à la fonction symbolique et aux conditions d'acquisition de la langue". (10)

1. La perception

De nombreux psychologues ont décrit le syncrétisme de la perception de l'enfant. Il s'agit, explique l'auteur, "d'un état où l'enfant, faute d'isoler les parties de l'objet perçu, n'appréhende qu'une totalité indivise et confuse, trop riche pour être entamée par une analyse simplifiante" (11). Mais dans certains cas, souligne-t-il l'enfant retient le détail, mais non l'ensemble, ce qui signifierait, selon le psychologue André Rey, que le détail constitue alors en lui-même une totalité, qui n'est pas perçue dans ses relations avec l'ensemble. Les gestaltistes devaient faire apparaître que la perception "pointilliste" de l'enfant comportait une certaine organisation.

Il semble que de quatre à six ans, la perception devienne de moins en moins pointilliste. Enfin, entre cinq et sept ans, l'enfant commence à discerner les parties, à les reconnaître en elles-mêmes et dans leurs relations avec l'ensemble. L'auteur note fort justement que "l'analyse perceptive comme l'analyse intellectuelle se développent durant toute l'enfance et ne sauraient être tenues dès leur apparition pour des pouvoirs acquis" (12).

---

(8) Page 16

(9) Page 19

(10) (11) Page 21

(12) Page 24

2. "Les conduites de base de l'apprentissage"

L'auteur examine les quatre conduites de base de l'apprentissage: "voir, entendre, articuler, écrire" (13); il étudie successivement divers aspects de chacune de ces conduites.

a. Voir

La discrimination des formes suppose la maîtrise des mouvements de l'oeil. Si les mouvements oculaires sont malhabiles et lents, la lecture sera perturbée.

De plus, l'appréhension des ensembles graphiques exige l'abstraction de la forme des mots à partir de graphismes très variés.

b. Entendre

Une double condition est nécessaire à la lecture, sur le plan auditif: "une régulation normale de la voix par les effets acoustiques perçus et un discernement suffisant des formes verbales voisines" (14).

L'enfant doit aussi abstraire, à partir de formes sonores variées, une forme sonore qu'il mémorisera et qui lui permettra de reconnaître des formes semblables. Il peut confondre certains mots, non parce qu'il n'en distingue pas les phonèmes, mais parce qu'il les a associés par couples dans sa pensée (v. g. flacon et flocon).

Pour discerner auditivement les sons, l'enfant doit posséder une attitude d'esprit qui lui permette de comprendre ce qu'il déchiffre et une certaine "maîtrise du temps" (15): s'il lit trop lentement la compréhension sera perturbée.

c. Articuler

"L'articulation dépend fonctionnellement des conditions de l'audition et de l'appareil phonateur". (16) Au début de l'apprentissage de la lecture, il n'y a pas de décalage entre l'émission des sons et la vision des syllabes. Plus le lecteur progressera, plus l'écart s'élargira entre les mouvements oculaires et articulatoires.

---

(13) Page 24

(14) Page 26

(15) (16) Page 27

Peu à peu, on devra amener l'enfant à délaisser le support des sons et à saisir ce qu'il lit à partir de la seule visualisation.

d. Ecrire

Plusieurs auteurs ont souligné qu'il existe un décalage entre la perception visuelle des formes géométriques et la capacité de les reproduire graphiquement. Malgré ce décalage, on enseigne simultanément la lecture et l'écriture. "Ce fait ne saurait étonner, commente l'auteur, dans la mesure où la lecture est bien plus qu'une simple reconnaissance de formes graphiques: lire, c'est donner une fonction de signification à ces formes: cette activité complexe a un ordre de difficulté sensiblement égal à la reproduction écrite, donc est abordée à peu près au même âge." (17) De plus, l'écriture faciliterait la reconnaissance visuelle en favorisant ce que l'auteur a appelé "l'abstraction de la forme."

Les activités de base reposent sur des "capacités plus élémentaires (...) dont les plus importantes, souligne l'auteur, sont l'organisation dans l'espace-temps vécu et l'organisation des mouvements corporels" (18).

3. Les fonctions intellectuelles

Facteurs nécessaires du savoir lire, l'abstraction des formes et l'organisation de l'espace et du temps (voir II, 2) font ressortir partiellement le rôle de l'intelligence dans la lecture; cependant l'auteur a voulu s'arrêter encore sur les aspects suivants, très généraux du fonctionnement de l'intelligence.

a. "La maturité intellectuelle"

Pour apprendre à lire, l'enfant doit avoir atteint un certain degré de développement intellectuel. Il semble qu'en général, l'analyse des mots en syllabes devienne possible entre cinq ans et demi et six ans et demi.

b. L'analyse et la synthèse

Au cours de son initiation à la lecture, l'enfant doit décomposer, à un moment donné, les mots en syllabes et en lettres et les recomposer à partir de leurs éléments.

---

(17) (18) Page 29

> "L'analyse, écrit l'auteur, rencontre l'obstacle du passage du concret à l'abstrait, de ce qui a du sens à ce qui n'en a plus: elle doit s'effectuer dans plusieurs directions simultanées: l'analyse visuelle, l'analyse sonore, l'analyse motrice. Inversement, la synthèse connaît les difficultés du passage du non signifiant au signifiant et l'obstacle de plusieurs types synthétiques simultanés". (19)

Les enfants qui ne parviennent pas à composer des syllabes d'une structure complexe (syllabes de trois lettres ou comportant des inversions) doivent, selon l'auteur, se livrer encore à des acquisitions globales.

c. La fonction symbolique

"La fonction symbolique, écrit M. Touyarot, est le pouvoir de substituer au réel des signes, dont le rôle est de traduire, de représenter". (20) Présentant des signes sous une forme nouvelle pour l'enfant, la lecture exige de lui une organisation nouvelle de la pensée symbolique. Si l'enfant ne peut saisir les relations qui existent entre ces signes nouveaux pour lui et les "signes sonores" (21) qu'il connaît depuis longtemps, le graphisme ne saurait être à ses yeux qu'un "gribouillage déconcertant" (22).

d. La connaissance de la langue

Selon l'auteur, "la lecture dépend largement de la richesse de l'expérience linguistique antérieure" (23). Parmi les carences rencontrées sur ce plan, l'auteur signale les déficiences du vocabulaire et des schèmes syntaxiques, la méconnaissance des mots de liaison et de la valeur catégorielle du lexique.

M. Touyarot souligne le rôle important du langage dans "le développement de la pensée, qui repose, écrit-il, sur ces modestes analyses du réel que réalise le langage enfantin (24).

---

(19) (20) Page 32

(21) (22) (23) (24) Page 33

4. Le moment de l'apprentissage

Il importe de savoir quel est le moment le plus propice à un apprentissage optimal de la lecture. Discerner un tel moment serait facile si la maturité nécessaire à la lecture ne reposait que sur une seule aptitude indépendante de toutes les autres. Comme il s'agit de tenir compte d'un réseau complexe de facteurs psychologiques, il semble opportun et même nécessaire de recourir à des tests en vue de "faire un pronostic sur la réussite éventuelle" et de dresser "un tableau général des aptitudes et inaptitudes qui pourraient orienter l'action éducative préparatoire à la lecture" (25).

A ce propos, l'auteur décrit un test prédictif mis au point par M. André Inizan et présenté dans son ouvrage Le temps d'apprendre à lire (26). Ce test comporte huit épreuves sur le langage et sur l'organisation de l'espace et du temps; il a été validé à l'aide d'un test de lecture et étalonné.

Deux recommandations susceptibles d'améliorer la situation actuelle clôturent ce chapitre: "d'abord ne pas faire débuter l'apprentissage de la lecture d'une manière uniforme pour tous les enfants de six ans, mais prévoir pour certains d'entre eux des classes d'attente; ensuite, définir des types d'exercices susceptibles de préparer, puis de soutenir l'effort de la lecture" (27).

III. La pédagogie de la lecture

1. Les objectifs de l'enseignement de la lecture

C'est en insistant sur l'importance de la capacité d'adaptation que l'auteur ouvre son chapitre sur les fonctions et les objectifs de l'enseignement de la lecture. Evidemment, le lecteur ne pourra adapter son mode de lecture selon les circonstances s'il ne peut "lire un texte facile à une vitesse minimale, au-dessous de laquelle aucune compréhension n'est possible ni pour l'auditeur, ni pour le lecteur lui-même" (28).

M. Touyarot examine les principales fonctions de la lecture dans la vie de l'adulte. Celui-ci lit soit parce qu'il en a le goût ou qu'il désire occuper son temps, soit parce qu'il veut s'informer ou qu'il en a besoin dans son travail. On lit parfois à haute voix "pour informer les autres (...), ou bien faire partager à quelqu'un l'admiration éprouvée pour tel passage, ou encore pour soi-même, pour ajouter au texte une dimension nouvelle, celle de l'écho physique de la voix" (29).

---

(25) Page 36

(26) Inizan André. Le temps d'apprendre à lire. Colin-Bourrelier.

(27) Page 37

(28) Page 83

(29) Page 85

De l'analyse de ces fonctions, l'auteur dégage trois types d'objectifs de l'apprentissage de la lecture:

a. Savoir lire correctement à haute voix

La lecture orale doit être pratiquée durant tout le cours primaire, sans prendre cependant toute la place.

b. Savoir lire silencieusement, avec efficacité et économie

La lecture orale ne saurait être remplacée tant que subsistent des difficultés de déchiffrage; elle deviendra plus facile grâce à la lecture silencieuse qui permettra de saisir par anticipation le sens de ce qui est lu et d'éviter la syllabation. Comme l'enfant devra plus tard lire silencieusement pour s'informer, se cultiver ou travailler, il importe que l'école lui donne "ce pouvoir d'une lecture autonome par tous les moyens dont elle dispose" (30), souligne l'auteur.

c. Développer le goût de la lecture

La "lecture-goût" "n'est pas une lecture "avalée" mais "dégustée", explique M. Touyarot (...). C'est une lecture lente qui exalte toutes les puissances de participation à un texte". (31)

2. Méthodes d'initiation à la lecture: Principes de base et considérations pratiques

M. Touyarot jette un coup d'oeil rapide sur l'histoire des méthodes de lecture "qui se résume pratiquement, écrit-il, dans l'histoire de la méthode synthétique, appelée aussi syllabique". (32) Il analyse les avantages provoqués par le souci d'alléger la méthode synthétique et d'amener le plus tôt possible les élèves à lire des mots et des phrases. Il suit dans ses principales phases l'éclosion de la méthode globale avant d'étudier en détail cette dernière méthode ainsi que la méthode synthétique contemporaine, et de poser les bases d'une approche de la lecture dont il présente ensuite un profil général et une méthodologie centrée sur des points essentiels. De cette étude, nous ne signalerons parfois que les principaux thèmes, ou certains aspects susceptibles d'intéresser davantage les professeurs.

---

(30) Page 91

(31) Page 86

(32) Page 39

a. Les défauts de la méthode synthétique

Malgré le correctif que constitue l'introduction, dans les manuels, de mots familiers à l'enfant, la méthode synthétique conserve certains défauts que l'on peut brièvement caractériser ainsi:

1° Présentation de graphismes dénués de signification pour l'enfant.

2° Primauté accordée à l'écrit. "La lettre est l'élément premier: on lui associe un son sans correspondance fidèle avec celui qui s'insère dans la chaîne parlée, c'est-à-dire, avec le phonème". (33)

3° Pauvreté du vocabulaire et de la syntaxe, qui découle de ce que tout mot introduit doit pouvoir être déchiffré à partir d'éléments déjà connus.

4° Apprentissage trop centré sur le déchiffrage et sur la saisie des éléments, lequel peut avoir des conséquences ultérieures sur le rythme de lecture.

b. Critique de la méthode globale

L'auteur résume les arguments le plus souvent invoqués en faveur de la méthode globale et les critiques qu'elle essuie le plus fréquemment.

La méthode globale relie l'enseignement de la lecture à l'expression orale, habitue l'enfant à observer et à raisonner, et intègre l'apprentissage de la lecture à la vie scolaire.

Par contre, on reproche à cette méthode de provoquer une recrudescence de la dyslexie et de la dyslexie et de la dysorthographie, d'être "difficilement applicable" (34), surtout par les institutrices qui débutent, et de risquer de laisser trop longtemps l'enfant dans une phase globale, alors que la psychologie ne peut "certifier que la perception de l'enfant ne se prête pas à une démarche spontanément analytique". (35)

---

(33) Page 46

(34) Page 53

(35) Page 51

En eximinant ces critiques, il ne faut pas oublier qu'il y a divers types de méthode globale: l'auteur distingue la méthode globale où l'étude des graphèmes élémentaires n'est pas menée méthodiquement, les méthodes mixtes, préconisant dès la première leçon la décomposition des mots en syllabes et en lettres à partir de phrases entières, et les méthodes "à point de départ global" qui ne sont que globales pendant une certaine période dont la durée peut varier "d'une semaine à un trimestre" (36).

Selon M. Touyarot, l'apprentissage global doit s'étendre "pratiquement sur toute la dernière année de l'école maternelle et sur le tiers du Cours préparatoire" (37). Il souligne cependant que "les "analyses" au sens large ont commencé depuis longtemps, et dès l'Ecole maternelle" (38).

c. Les éléments d'un choix

Préconisant une méthode analytico synthétique à point de départ strictement global, l'auteur recommande de ne pas isoler la lecture des activités de communication et d'expression, notamment de l'écriture. "Tout montre, écrit M. Touyarot, qu'il n'y a pas avantage à briser le mouvement continu de l'expression écrite, commencé par le dessin, lorsque l'enfant entreprend l'apprentissage de la lecture" (39).

L'auteur déplore que l'on s'occupe peu des modalités de l'analyse des acquisitions globales. "Toutes les progressions observables dans les manuels ont un caractère essentiellement graphique, note M. Touyarot. Les variations phonétiques, continue-t-il, ne sont introduites que secondairement ou incidemment dans une perspective orthographique" (40). On aboutit ainsi à des aberrations telles que la présentation de la lettre "o" dans des mots tels que "bobo" et Noël", du phonème "eu" dans "feu" ou "jeune", etc.

---

(36) Page 55

(37) (38) Page 56

(39) Page 59

(40) Page 60

Il importe que l'analyse tienne compte de la trame sonore du discours. Malheureusement trop de maîtres ne connaissent pas suffisamment la phonétique et la phonologie, sciences qui les aideraient à redresser les prononciations défectueuses et à situer l'analyse de la phrase écrite (mots, syllabes, lettres) par rapport à son équivalent sonore; car "la voix ne s'arrête pas aux mots donc ne respecte pas les blancs graphiques; au contraire, elle groupe les mots entre eux selon les nécessités du sens et de la respiration" (41).

De ses réflexions sur la structure de la langue, l'auteur dégage trois conséquences pédagogiques:

1º L'analyse, phonétique au début, doit devenir progressivement graphique.

2º Il faut éviter de centrer tout le travail sur la syllabe. S'il doit s'acharner à mémoriser des syllabes, l'enfant appliquera ensuite ce savoir "dans une lecture nécessairement hachée" (42)

3º La progression à observer dans l'enseignement des phonèmes doit être repensée. Celle-ci pourrait être fondée sur la fréquence d'emploi (il ressort d'une analyse de P. R. Léon que parmi les dix phonèmes les plus fréquents en français figurent 5 consonnes et 5 voyelles), sur les ressemblances et sur les oppositions.

Le déroulement de l'étape de l'analyse et de la synthèse devrait être reconsidéré. L'analyse tendra d'abord "à isoler les phonèmes les plus caractéristiques, soit parce qu'ils sont les plus fréquents, soit parce qu'ils entraînent les comparaisons les plus pertinentes, par exemple entre sourdes et sonores pour les consonnes, entre fermées et ouvertes pour les voyelles (une progression optimale étant celle qui harmoniserait les deux perspectives)" (43). Le phonème ainsi dégagé sera mis en relation avec le graphème qui lui correspond le plus couramment.

---

(41) Page 62

(42) Page 63

(43) Pages 63 et 64

L'apprentissage des graphies plus complexes attirera l'attention sur les combinaisons plus strictement alphabétiques. L'enseignement de la lecture et celui de l'orthographe se confondront alors pratiquement: ils insisteront sur les acquisitions globales et sur l'observation de mots entiers. "Comment, en effet, écrit l'auteur, l'enfant pourrait-il lire et écrire convenablement les mots "képi", "quai" et "cassé", même après mémorisation des graphies différentes de k, s'il n'avait eu l'expérience réitérée de ces termes intégrés dans des phrases? " (44)

d. Autres considérations méthodologiques

L'auteur ajoute des considérations méthodologiques sur l'intégration de la lecture aux activités d'expression, sur l'observation auditive et visuelle, sur l'analyse, les relations entre la syntaxe et la lecture, le rythme, l'intonation et l'expressivité ainsi que sur la méthodologie de la leçon de lecture.

La lecture et l'expression spontanée

Pour éviter que la langue écrite ne soit coupée de l'expression spontanée, le maître aura soin de susciter, avant et pendant les exercices de lecture, des échanges qui puissent amener les élèves à comprendre et à apprécier le texte à lire; il pourra recourir à une gravure, à un dessin, à un événement récent, etc. Il invitera les élèves à s'exprimer par écrit dès qu'il possèderont quelques rudiments de l'écriture.

L'observation visuelle

Afin de développer l'observation visuelle chez l'enfant, on attirera son attention sur la graphie des mots; on lui en fera remarquer la longueur, les jambages, les boucles et leur orientation. On l'aidera à acquérir la maîtrise de ses mouvements oculaires (orientation de gauche à droite, absence de mouvements désordonnés) et à saisir rapidement les formes graphiques, sans toutefois délaisser les exercices de copie qui en facilitent une lente imprégnation.

L'observation auditive

Le maître favorisera l'observation auditive en rendant l'enfant attentif aux variations de la voix, en le reprenant, et tout d'abord en articulant correctement. Une solide connaissance de la phonétique lui permettra de mieux aider ses élèves.

---

(44) Page 64

L'observation auditive, doit être associée constamment à l'observation visuelle. Le maître suscitera des comparaisons entre les formes orale et écrite du langage et fera apparaître l'écrit "comme un univers réglé par ses propres lois" (45).

L'analyse

Si l'enfant désire lire des mots nouveaux et s'il rapproche spontanément les mots qu'il connaît, il doit être alors initié plus directement à l'analyse, sans dogmatisme toutefois. Si cet entraînement est mené convenablement, il identifiera progressivement des ensembles de phonèmes et des phonèmes seuls. Pour représenter graphiquement les phonemes, on proposera d'abord la graphie la plus simple possible; sous la mention "moto" par exemple, on pourra regrouper au fur et à mesure les mots qui renferment le phonème "o". "Un répertoire peut être tenu, écrit l'auteur, avec pour têtes de chapitres des mots simples représentatifs d'un certain "son". L'avantage de ce procédé est de ranger dans des catégories différentes "moto" et "vole", le repérage des identités graphiques venant à son heure". (46)

On en viendra petit à petit à étudier les graphies irrégulières par rapport au mot qui identifie le groupe; ce travail empruntera une démarche plus strictement synthétique.

Lecture et syntaxe

La lecture du débutant est souvent hachée; cela tient en général à ce que celui-ci ne saisit pas la structure syntaxique des phrases.

Pour initier l'enfant à la syntaxe, on lui proposera des exercices de substitution. Par exemple, "à partir d'une phrase telle que "Didier donne un livre à son camarade" on peut jouer à remplacer chaque terme par d'autres; on s'apercevra que le sujet peut commuter avec n'importe quel prénom mais non avec un adjectif ou un verbe (ces mots ne sont pas prononcés)" (47). On pourra recourir aussi à des exercices collectifs, où après une lecture silencieuse, le maître et les élèves cherchent ensemble comment il faut lire le texte: à quel endroit la voix doit s'arrêter, de quelle durée doivent être les pauses, etc. La lecture silencieuse, au cours de laquelle on règle la vitesse de lecture sur la compréhension du texte, aide aussi à dégager les structures syntaxiques.

---

(45) Page 71

(46) Page 72

(47) Page 73

La structure des phrases des manuels devrait tenir compte du niveau de l'enfant. De cette exigence découle la nécessité de mieux savoir comment l'enfant apprend spontanément à parler et "dans quelles conditions, écrit l'auteur, la rencontre de la langue écrite lui permet d'enrichir progressivement ses schèmes syntaxiques." (48)

Rythme, intonation, expressivité

Dès le début de son initiation à la lecture, l'enfant doit apprendre à lire avec expressivité; on veillera donc à lui présenter des textes intéressants; on sera très attentif à la clarté de son articulation, au débit de sa voix, on l'entraînera à bien moduler ses phrases, et à traduire les sentiments provoqués par ce qu'il lit.

Techniques diverses

M. Touyarot suggère encore quelques moyens susceptibles d'améliorer l'enseignement de la lecture. Il recommande l'usage d'un magnétophone, la correspondance inter-scolaire (échanges de textes, de dessins, de bandes magnétiques) et divers jeux de lecture: exercices de classement, de transformation, de reconstitution de phrases à partir d'éléments en désordre, etc.

La leçon de lecture

L'auteur donne aussi des indications pratiques sur la conduite de la leçon en première année; selon lui, cette leçon pourrait se diviser en quatre phases:

1° Elaboration et lecture d'un nouveau texte qui devrait être voisin de celui du manuel. Pas de lecture magistrale au début de la leçon. Celle-ci doit alors prendre l'allure d'une recherche en commun où alternent d'abord l'observation par les élèves, la lecture silencieuse, les remarques des élèves et du maître. Vient ensuite la lecture à haute voix, dans laquelle chaque élève doit se sentir concerné: "le maître, écrit M. Touyarot, doit provoquer des remarques, susciter des corrections spontanées, être attentif à l'articulation, au débit, à l'expression, jusqu'à ce qu'on parvienne à une lecture convenable. Le maître, continue t il, peut alors lire lui-même pour permettre aux élèves de mieux diriger leurs efforts." (49)

---

(48) Page 73

(49) Page 79

2º Exploitation du texte. Classement et comparaisons à la phase des acquisitions globales. Plus tard, la syllabe et le son feront l'objet d'exercices variés. Un exercice de copie suivra la lecture.

3º Expression par l'élève de ce qu'il a compris en lisant. On peut procéder de plusieurs façons... La meilleure, selon l'auteur, consiste à distribuer des textes polycopiés, accompagnés, selon le degré d'avancement des élèves, de questions ou d'un espace blanc suffisamment grand pour y dessiner.

4º Relecture, plus particulièrement pour les élèves faibles. On peut proposer aussi "des jeux de lecture, un travail d'orthographe, la lecture d'un texte étudié les jours précédents ou un moment consacré à l'expression libre" (50).

3. La lecture en deuxième et en troisième années

Selon leurs aptitudes et la méthode à laquelle ils ont été soumis, les élèves qui parviennent au seuil du cours élémentaire sont en général capables de déchiffrer un texte simple avec exactitude ou, mieux encore, de le lire couramment, avec naturel, après l'avoir exploré visuellement et intellectuellement. Cependant, ces élèves ignorent certaines correspondances entre graphèmes et phonèmes; ils n'explorent pas assez rapidement le texte à lire et leur connaissance du vocabulaire et des tournures syntaxiques est insuffisante.

Utiliser au besoin les méthodes et techniques du cours préparatoire

Pour autant qu'il s'agit d'aider les enfants à effectuer des découvertes fondamentales, il est naturel d'utiliser, au début du cours élémentaire, les mêmes méthodes et techniques qu'au cours préparatoire. "Une fois par jour, au moins, écrit l'auteur, la leçon de lecture aura des caractères analogues à la première leçon quotidienne du cours préparatoire. D'un texte préparé ou composé en commun, commente-t-il, on extrait quelques expressions ou mots qui vont être le thème d'un travail d'analyse et de synthèse suivi de rapprochements et recherches de termes partiellement homophoniques ou homographiques". (51) Mais il faut tenir compte du plaisir que les élèves attendent maintenant de la leçon de lecture et veiller, par conséquent, à leur présenter des récits vivants, susceptibles de faire naître chez eux toute une gamme de sentiments: attente, impatience, satisfaction, etc. . .

---

(50) Page 79

(51) Page 97

Diversifier les textes, les exercices et les situations

Pour atteindre les objectifs propres à ce niveau, il est indispensable de diversifier les textes à lire ainsi que les situations et les exercices de lecture. Aux leçons semblables à celle du cours préparatoire, mais à tendance plus orthographique succéderont des exercices de "lecture plus cursive", (52) portant sur des récits: on ne s'attardera pas très largement sur chaque paragraphe, mais on verra à ce que chacun soit lu avec correction. Une préparation s'imposera, au cours de laquelle on lira le texte en silence, ou étudiera les mots, expressions ou tournures syntaxiques difficiles, etc.

Pour inciter les enfants à la lecture on utilisera les manuels de diverses disciplines, des documents divers, le courrier interscolaire, etc. On ménagera aussi dans la classe un coin-bibliothèque où pourra venir lire tout élève ayant fini son travail. Toute école devrait posséder d'ailleurs un "Centre documentaire" mettant à la disposition des enfants des albums, des livres et même des disques et des bandes magnétiques.

Comme exercices complémentaires en deuxième année, l'auteur suggère "des exercices structuraux, c'est-à-dire des exercices de fixation de certaines structures grammaticales" et des exercices de reconstitution de textes au cours desquels on vise la mémorisation "d'une sorte de moule syntaxique et d'un rythme soutenus par quelques termes d'articulation et peut être quelques emplois caractéristiques" (53).

C'est au cours de la troisième année de scolarité que la vitesse de la lecture silencieuse dépasse en général celle de la lecture orale, et que beaucoup d'enfants découvrent le plaisir de lire seul un livre. Cependant les mécanismes de lecture sont trop fragiles chez certains élèves pour qu'on renonce à des exercices d'analyse et de synthèse.

Ne pas délaisser la lecture orale en troisième année

A ce niveau, la lecture orale reste pour la plupart le meilleur moyen d'améliorer la coordination des mouvements de la pensée, de l'oeil et de la voix. Cette lecture peut être préparée ou non; dans le dernier cas surtout, elle permet de vérifier l'acquisition des mécanismes en laissant aux élèves la joie de la découverte.

---

(52) Page 98

(53) Page 100

On ménagera cependant une place pour une lecture plus travaillée, qui s'efforce de mettre un texte en valeur. Cet exercice sera réservé "aux passages particulièrement intéressants, tant du point de vue du sens que de la forme" (54) et préparé en commun.

Importance de la lecture silencieuse

La lecture silencieuse trouve une place importante dans la préparation à la lecture orale. Mais en troisième année, elle peut avoir un autre but: la recherche d'une information; ainsi s'orientera-t-elle vers la "lecture-travail." On veillera par ailleurs à ce que les lectures récréatives n'endorment pas les enfants dans de trop faciles évasions; on stimulera leur esprit en les incitant à répondre à un questionnaire ou à préparer un bref exposé.

4. La lecture en quatrième et en cinquième années

L'enseignement de la lecture au cours moyen aura pour objectifs de perfectionner encore les techniques de base, d'initier à une utilisation personnelle et collective des textes et de développer le goût de la lecture afin qu'elle devienne une activité culturelle et une occasion de développement personnel.

a. Perfectionner les techniques de base

"Tout élève du cours moyen 2, écrit M. Touyarot, doit être capable de lire sans hésitation un texte simple, à une vitesse supérieure à 130 mots / minute" (55); s'il n'a pas de difficultés particulières, il "doit pouvoir adapter sa lecture aux divers textes possibles de même qu'à ses intérêts du moment; il doit pouvoir lire, continue l'auteur, lentement et avec expression, comme très vite et avec économie (à des vitesses de l'ordre de 250 à 300 mots / minute" (56).

Pour développer ces capacités, on aura recours à une lecture dont le rythme sera libre, au cours de laquelle on cherchera l'efficacité et l'économie, et à une lecture nuancée qui sera préparée avec soin. L'exercice de reconstitution de textes jouera un rôle important au cours moyen.

---

(54) Page 102

(55) (56) Page 105

b. Initier à l'utilisation personnelle et collective des textes

L'un des objectifs majeurs de l'école primaire doit être de former à la lecture-travail. Au cours d'exercices de lecture silencieuse, on habituera l'enfant à réunir, avec efficacité et économie les informations nécessaires à une tâche, et ce, à partir de textes variés.

On cherchera avant tout à comprendre ce qui est lu; toutefois, la compréhension du texte pourra amener à effectuer soit un récit, soit un résumé, soit un travail de synthèse. "On remarque que chez l'adulte qui travaille ou s'informe, note l'auteur, ces activités sont permanentes, même si elles ne sont pas explicites; on ne saurait lire efficacement, poursuit-il, si l'on n'était pas capable de ces conduites mentales" (57).

Nul doute que les indications méthodologiques que donne l'auteur sur l'initiation à ces trois formes de travaux n'intéressent grandement les professeurs de quatrième et de cinquième années.

c. Initier à la lecture-loisir

L'école doit initier à la lecture-loisir, c'est-à-dire à celle qui ne se préoccupe pas d'un rendement à court terme.

Sur ce point, il faut non seulement amener les élèves à se plonger spontanément dans un livre de bibliothèque lorsqu'ils sont libérés de leurs travaux immédiats, mais aussi former leur goût.

Il importe de connaître les intérêts de lecture des enfants afin de pouvoir choisir avec soin les livres de la bibliothèque, qui doit être attrayante et considérée comme "une source de connaissances" (58). Des séances pourront être prévues, au cours desquelles on guidera les indécis, on évoquera un sujet ou un livre donné et provoquera les remarques de ceux qui ont déjà lu telle ou telle oeuvre.

---

(57) Page 109

(58) Page 115

Mais surtout, on donnera un enseignement du français qui encouragera l'élève à s'exprimer, on accueillera comme il convient les textes de valeur, on habituera à résumer intelligemment un texte et à en faire ressortir les qualités et l'on enseignera solidairement le français et les arts. De plus, on favorisera les échanges au sujet des lectures et l'on tiendra compte des sources extérieures de culture, d'information et de divertissement.

IV. La dyslexie

"La dyslexie existe-t-elle? " (59) Telle est la question que se pose l'auteur en observant que les symptômes attribués généralement à la dyslexie peuvent se retrouver chez des enfants que l'on ne considérerait pas comme dyslexiques et qui triomphent ordinairement de leurs difficultés temporaires. Il admet cependant l'existence de certaines carences subsistant malgré une activité intellectuelle normale et en l'absence de troubles sensoriels ou moteurs.

Analysant les définitions et descriptions proposées par divers auteurs, M. Touyarot conclut que ceux-ci ne s'entendent pas actuellement sur la définition et sur l'étiologie de la dyslexie et qu'il est possible qu'il existe de ce trouble plusieurs variantes. Il tente dès lors de cerner avec plus de précision les manifestations de la dyslexie à l'école et de déterminer le mieux possible les déficiences intellectuelles et sensori-motrices qui y sont associées le plus ordinairement; il s'efforce ensuite de définir des exercices susceptibles de remédier à ces carences.

1. Inventaire des troubles

Dans son étude des relations entre la dyslexie et les aptitudes psycho-motrices sous-jacentes à la lecture, l'auteur met en évidence quatre facteurs sur lesquels peut porter le plus directement l'action du maître, à savoir la latéralisation, le schéma corporel, la représentation de l'espace et du temps ainsi que le langage.

La latéralisation

Il semble qu'en général les gauchers aient plus de difficultés en lecture que les autres.

Pour connaître la dominance latérale, il faut examiner les yeux ainsi que les membres supérieurs et inférieurs. Il serait hasardeux de conclure qu'un enfant est un véritable gaucher parce qu'il se sert le plus souvent de sa main gauche et de l'entraîner à utiliser systématiquement cette main de crainte de le contrarier. Le maître se préoccupera du dépistage et conseillera au besoin un examen psychologique.

---

(59) Page 119

Quand la latéralisation sera déterminée, il sera bon d'aider l'enfant à affirmer sa latéralité. Dès la maternelle, cependant des exercices devraient être prévus afin d'assurer la conquête des orientations usuelles gauche-droite.

Le schéma corporel

Les enfants doivent avoir une connaissance vécue de leur propre corps dans ses diverses fonctions et mouvements ainsi que dans ses relations avec l'espace. Des fautes diverses, telles que des inversions ou des confusions, peuvent découler d'une insuffisance du schéma corporel, lequel ne s'établirait nettement que vers neuf ou dix ans.

La représentation de l'espace et du temps

C'est en se référant au schéma corporel, c'est-à-dire à la représentation de son corps, que l'enfant construit d'abord sa notion de l'espace et du temps. Peu à peu, sa perspective devra se décentrer.

Il importe en effet que le jeune élève maîtrise les rapports spatiaux et temporels puisque les éléments du langage oral et les signes graphiques se succèdent respectivement dans le temps ou dans l'espace. "La lecture et l'orthographe exigent, note l'auteur, la transposition du visuel en auditif, c'est-à-dire du spatial en temporel et vice-versa." (60)

Le langage

Selon les spécialistes, le tiers environ des enfants qui ont des difficultés sérieuses en lecture souffrent de déficiences du langage.

2. Pédagogie préventive

Depuis longtemps, les éducatrices de l'Ecole maternelle se préoccupent de développer chez les enfants le langage et la psycho-motricité. Il importe de continuer ce travail à l'école primaire; dans cette perspective, l'auteur propose divers exercices relatifs aux fonctions qui ressortent le plus de son étude; nous ne pouvons en donner ici que quelques exemples.

---

(60) Page 126

Ces exercices concernent:

a. Le schéma corporel.

Ex.: Faire adopter à l'enfant une position qu'on lui demande de décrire verbalement; découvrir les mouvements des doigts, des mains, des bras, décrire le mouvement d'un camarade; effectuer un trajet à la demande du maître.

b. La représentation de l'espace.

Ex.: Dessiner sur consigne, orienter son dessin; se situer en fonction de divers objets fixes et de camarades.

c. La représentation du temps.

Ex.: Marcher en suivant diverses cadences; reproduire des séquences sonores à l'aide d'un tambourin.

d. La coordination motrice en général.

Ex.: Sauter et franchir des obstacles; se déplacer à quatre pattes.

e. Le langage.

Ex.: Enrichir le vocabulaire; assouplir la syntaxe, encourager au dialogue.

Au terme de ce travail, on ne peut qu'admirer, nous semble-t-il, l'ampleur du champ d'étude exploré par l'auteur ainsi que le soin avec lequel il a examiné les aspects principaux de la pédagogie de la lecture.

II.

ASPECTS DIVERS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Lire

Auteur: Michel Lobrot

Maison et année d'édition:

Les Editions ESF, 1973

Lobrot Michel (1973). Lire. OCDL. Les Editions ESF, Paris.

Conscient des difficultés qu'éprouvent les enfants dans l'apprentissage de la langue écrite, l'auteur en a abordé l'étude dans un ouvrage publié en 1972 et intitulé Troubles de la langue écrite et remèdes. Il a tiré de ce travail des idées relatives à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, qu'il expose dans le présent ouvrage. L'auteur examine en particulier les points suivants:

- L'esprit et les méthodes de l'enseignement de la lecture
- Les échecs en lecture
- Les dispositions favorables à la lecture
- L'orientation de la lecture
- L'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe ainsi que le moment le plus propice à cet apprentissage

Cet ouvrage présente des épreuves conçues en vue d'évaluer les dispositions à l'apprentissage de la lecture ainsi que le rendement en lecture et en orthographe à l'école primaire et au début du cours secondaire.

Sans nier l'utilité du déchiffrage, l'auteur insiste sur l'importance de la reconnaissance instantanée de mots et d'ensembles de mots; selon lui, l'apprentissage de la lecture proprement dite, qu'il identifie à la lecture globale, se situe en discontinuité avec celui du déchiffrage.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 37

I. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 37

1. Situation du problème 37
2. L'esprit de l'enseignement de la lecture 38
3. Les méthodes d'enseignement de la lecture 39
4. Les échecs en lecture 40
5. Les dispositions favorables à la lecture 41
6. L'importance et l'orientation de la lecture 42
7. L'expression écrite 43
8. L'âge le plus propice à l'apprentissage de la lecture 45
9. L'âge le plus propice à l'apprentissage de l'écriture 46

II. LES TESTS DE LECTURE ET D'ORTHOGRAPHE 46

1. Les tests de disposition à la lecture 47
2. Les tests de lecture 47
3. Les tests d'orthographe 48
4. Le questionnaire "d'intérêt-lecture" 49

III. QUELQUES CONSIDERATIONS SUR L'OUVRAGE DE M. LOBROT . . 49

ASPECTS DIVERS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Introduction

Dans son ouvrage intitulé Lire, M. Lobrot traite d'abord, de façon originale, de divers aspects souvent étudiés de l'apprentissage de la lecture; il y présente ensuite des tests destinés à évaluer les dispositions à la lecture ainsi que le rendement en lecture et en orthographe.

Si certaines critiques de l'auteur peuvent sembler sévères et certaines de ses idées, discutables, celui-ci a néanmoins le mérite de remettre en question diverses théories parfois trop vite acceptées.

L'ouvrage s'ouvre sur un examen général du problème de l'apprentissage de la lecture, au terme duquel l'auteur énumère les questions qu'il entend traiter.

I. L'apprentissage de la lecture

1. Situation du problème

a. L'attitude générale des enseignants face à l'enseignement de la lecture

Selon l'auteur, la plupart des maîtres n'auraient pas tendance à se poser spontanément des questions sur l'enseignement de la lecture; leur insertion dans un système rigide qui donne des instructions assez précises sur la façon et le moment d'enseigner cette matière ne les inciterait pas à s'interroger sur la qualité de leur démarche.

b. La façon des faits

La réalité se charge cependant d'attirer parfois l'attention sur des problèmes qu'on serait tenté d'oublier. "D'après les statistiques les plus sérieuses, note M. Lobrot, il y a un quart des enfants (25%) qui ne réussissent pas à lire au Cours préparatoire et qui devront redoubler celui-ci." (1) Et parmi ces derniers, un bon nombre ne parviendront pas à lire vraiment, même après plusieurs années d'apprentissage de la lecture.

---

(1) Page 15

D'autre part, même les élèves qui apprennent à lire posent aux maîtres des problèmes sérieux. Se soumettant mal aux contraintes journalières qu'on leur impose, ils sont inattentifs, distraits. "Le plus grave, poursuit M. Lobrot, c'est que l'activité de lecture se trouve mal intégrée par la presque totalité des enfants", (2) qui lisent lentement et difficilement. Les adolescents et les adultes issus de ce système éprouvent peu de goût pour la lecture.

De ces difficultés, les enseignants sont conscients. Certains cherchent à améliorer leur enseignement, en butte à l'incompréhension de leurs collègues; leurs tentatives ne réussissent que rarement.

Pour en arriver à une éducation véritable et prévenir tensions et conflits, il est bon que les problèmes soient posés et que l'on essaie de les résoudre dans un effort de perpétuelle recherche.

c. Les questions à l'étude

L'auteur a choisi d'examiner les points suivants:

- L'esprit et les méthodes de l'enseignement de la lecture
- Les échecs en lecture
- Les dispositions favorables à la lecture
- L'orientation de la lecture
- L'enseignement de l'écriture et de l'orthographe
- Le moment le plus propice à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe

2. L'esprit de l'enseignement de la lecture

Dans quel esprit convient-il d'enseigner la lecture? Suffit-il que l'enseignement soit progressif et bien organisé? Non, répond M. Lobrot: s'il ne tient pas compte des motivations et des points de vue de l'enfant, l'enseignement sera inefficace.

---

(2) Page 16

Or, tenir compte, dans le cadre d'une classe, des intérêts des enfants, comporte des difficultés puisque ces intérêts peuvent diverger complètement et ne pas coïncider avec le programme prévu par le maître. Que doit faire celui-ci? Il doit être à l'écoute des enfants et tenter de s'adapter à toutes les demandes grâce à un large éventail d'instruments, de méthodes, de jeux et d'exercices.

3. Les méthodes d'enseignement de la lecture

Le problème des méthodes d'initiation à la lecture se posera différemment selon le contexte pédagogique dans lequel on le situe. Mais on ne saurait le résoudre, selon l'auteur, sans une théorie de la lecture; voici, en bref, celle qu'il propose.

D'après M. Lobrot, "l'activité de lecture n'est pas une activité simple. Elle consiste en réalité en deux activités distinctes qui ont une importance différente selon que nous avons affaire avec l'enfant, l'adolescent et l'adulte. (3)

L'auteur distingue "la lecture proprement dite" (4) qui consiste, selon lui, à saisir grâce à des fixations oculaires sur chaque ligne, des ensembles graphiques dont le sens est donné immédiatement. Diverses expériences ont démontré en effet que l'oeil se déplace par saccades entre des points de fixation dont le nombre peut varier. Ce type de lecture est ordinairement celui de l'adulte.

Le deuxième type de lecture serait le déchiffrage qui consiste à saisir séparément et successivement chacun des éléments graphiques du mot et à découvrir ainsi la suite des phonèmes qui le constituent. On retrouve ainsi la signification du mot par l'intermédiaire du langage parlé.

Ces deux formes correspondent, écrit M. Lobrot, aux deux codes utilisés par la langue écrite dans les langues occidentales, à savoir d'un côté, le code idéo-graphique qui permet la lecture proprement dite (lecture globale) et de l'autre, le code grapho-phonétique qui permet le déchiffrage." (5)

Selon l'auteur, ces codes feraient l'objet de deux apprentissages différents et indépendants. M. Lobrot ne nie pas l'utilité du déchiffrage, mais il affirme que, pour apprendre à lire, l'enfant doit ajouter "à l'activité précédente de recomposition un acte unique par lequel il visionne le mot complet avec représentation du sens". (6)

---

(3) (4) Page 24

(5) Page 25

(6) Page 26

Si ces apprentissages sont séparés et indépendants, on peut se demander comment on peut les associer et les combiner dans le temps et lequel des deux doit avoir la priorité. A cela, M. Lobrot répond qu'ils doivent s'accompagner nécessairement; il faut toutefois, selon lui, donner la priorité à l'apprentissage global qui doit demeurer le seul pendant une assez longue période et sous-tendre constamment le déchiffrage. Cela suppose que l'enfant découvre les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à partir de textes complets qui l'intéressent.

4. Les échecs en lecture

L'auteur examine le cas des enfants qui éprouvent des difficultés dès le début de l'apprentissage de la lecture. Ces élèves, qui représentent le quart environ de ceux du cours préparatoire (1ère année) désirent apprendre à lire et peuvent s'intéresser à un apprentissage global. Ils sont rebelles par contre au déchiffrage et à l'analyse, qui présupposent, d'après M. Lobrot, des "activités de pure répétition"; (7) ces enfants manifestent souvent, d'ailleurs, des résistances très fortes au moment où ils abordent l'analyse. "Leurs difficultés dans les activités répétitives, écrit l'auteur, résultent des tendances de leur personnalité que nous avons appelée "personnalité dyslexique", (8) qui est elle-même "le fruit d'un certain type de milieu social." (9)

Faut-il proposer à ces enfants des activités analytiques et les initier aux correspondances grapho-phonétiques? Non, répond M. Lobrot, car "on ne peut rien obtenir en contrecarrant de front les tendances d'un individu". (10) Il faut que l'enfant fasse des choses qu'il aime, ce qui l'amènera, d'après l'auteur, à se livrer ultérieurement à des activités qui ne lui plaisent pas.

L'auteur préconise donc pour ces enfants une méthode globale, sans toutefois déconseiller à priori les méthodes centrées sur les activités de perception auditive et de répétition des phonèmes, qui doivent être abondonnées cependant, si elles provoquent des blocages.

---

(7) (8) (9) Page 30

(10) Pages 30 et 31

La méthode globale doit être souple. Selon M. Lobrot,

> "... il faut pouvoir insister davantage sur le déchiffrage avec les enfants intéressés surtout par le déchiffrage, ou sur la lecture proprement dite avec les enfants intéressés surtout par l'activité globale. Tout doit être possible, même si cela contredit les à priori du maître. La priorité à l'approche globale doit elle-même pouvoir être remise en question si elle ne correspond pas aux aspirations de certains enfants" (11)

Certains enfants devraient pouvoir apprendre à lire à l'aide d'une méthode uniquement globale, affirme M. Lobrot. Pour dépister les enfants réfractaires à l'analyse l'auteur suggère d'utiliser des tests prédictifs qui permettraient de savoir quels sont les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

5. Les dispositions favorables à la lecture

Une bonne motivation est le facteur qui prédispose le mieux à l'apprentissage de la lecture.

Dans une civilisation où la langue écrite est très répandue, les enfants désirent automatiquement apprendre à lire; on devrait aider cependant ceux qui proviennent de milieux défavorisés en leur distribuant un matériel imagé de lecture avec lequel ils pourraient se familiariser.

Pour apprendre à lire, l'enfant doit repérer les relations qui existent entre les graphèmes et les phonèmes. Cela suppose qu'il puisse isoler les phonèmes de la chaîne parlée et par conséquent que le monde des sons lui soit familier. Divers exercices devraient donc être prévus afin de donner à l'enfant une certaine connaissance du monde sonore.

Comment peut-on développer le goût de la lecture chez les enfants qui savent lire? En les encourageant à lire silencieusement des textes qui les captivent, en les incitant à fréquenter des bibliothèques, des clubs de lecture, en leur proposant des jeux de société qui exigent l'usage de la langue écrite, en recourant aux mass media: bandes dessinées, télévision, etc.

---

(11) Page 32

Les textes des livres de lecture sont malheureusement "très médiocres" (12); leur amélioration exigerait un grand effort. Il faudrait, en effet, centrer les thèmes de lecture sur le monde qui est familier à l'enfant et lui proposer un vocabulaire plus simple, à sa portée.

6. L'importance et l'orientation de la lecture

"A quoi sert la lecture et comment l'orienter? " (13) Sous ce titre, l'auteur fait ressortir l'importance de la lecture et indique divers moyens de faire lire jeunes et adultes et d'orienter leurs lectures.

Du caractère social de la culture découle l'importance de la lecture. Nul, en effet, ne peut parvenir à la culture sans contact avec la pensée d'autrui. Pour former sa pensée et son imagination, ". . . il faut refaire le cheminement fait par d'autres, rentrer dans les dédales d'une pensée, s'introduire dans un univers imaginaire", (14) écrit l'auteur. Dans le domaine scientifique, par ailleurs, il faut d'abord et souvent se référer à des recherches ou à des expériences faites par divers chercheurs. Or la lecture permet d'entrer en contact avec l'univers intérieur des autres: connaissance, sentiments, phantasmes. Le livre ne donne-t-il pas, ainsi que l'écrit M. Lobrot, "un récit circonstancié d'événements, de faits ou de conclusions qui apparaissent comme vécus par quelqu'un, vus par quelqu'un, connus "à travers" quelqu'un". (15)

Pour inciter à lire et pour orienter les lectures, l'auteur propose divers moyens, notamment de tenir compte des intérêts des lecteurs. Les jeunes, souligne-t-il, s'intéressent aux manifestations culturelles de leur époque, avec lesquelles ils se sentent en symbiose; l'art et la culture classiques ne sont pas à leur portée, selon l'auteur.

Pour participer à l'expérience culturelle des maîtres du passé, il faut refaire à son propre compte le cheminement qui y conduisit. Il faut retrouver, par delà des thèmes et des ambiances d'autrefois, le contexte et l'inspiration qui les sous-tendaient.

Les jeunes éprouvent un grand intérêt pour la science et pour les techniques actuelles. Ils sont attirés par les secrets de l'atome et du monde interplanétaire, par les processus biologiques et psychiques. Il faut veiller cependant, à ne pas leur présenter des théories trop abstraites.

---

(12) Page 38

(13) Page 40

(14) Page 41

(15) Page 42

Tout en tenant compte des intérêts théoriques des élèves, on devrait organiser les lectures en fonction d'un plan souple et révisable, susceptible d'une adaptation constante.

L'apprentissage de la langue écrite doit s'effectuer dans une ambiance favorisant le dialogue et la communication. Puisque la lecture apporte des idées et des sentiments que le lecteur voudrait faire partager ou critiquer, "toute classe devrait, selon M. Lobrot, se transformer en club de discussion sur des lectures". (16)

La lecture, telle qu'envisagée par l'auteur, suppose l'achat de livres, ainsi que l'aménagement de bibliothèques et de salles de lecture, ce qui exige nécessairement des dépenses dont le motif devrait être perçu comme important par la collectivité qui doit s'en charger.

Le livre est, plus qu'un meuble ou une voiture, un bien communautaire et les enfants doivent apprendre à le considérer comme tel. Il faudrait aussi, selon l'auteur, "supprimer la coupure artificielle qu'on fait actuellement entre travail et loisirs" (17): un enfant qui lit à la maison pourrait poursuivre à l'école la lecture commencée . . . et vice-versa.

Signalons à l'intention du lecteur qui désire réfléchir sur les relations entre le travail et les loisirs, un intéressant article paru dans la revue espagnole Didascalia et intitulé "Tiempo libre". (18)

7. L'expression écrite

Quiconque veut posséder l'art d'écrire doit s'initier à l'écriture, apprendre l'orthographe et s'exercer à la composition écrite.

a. L'écriture

Avant de s'initier à l'écriture, l'enfant devra se livrer à "des activités de dessin graphique qui l'aideront, écrit M. Lobrot, à acquérir le geste graphique nécessaire à l'acte d'écrire". (19) Ces activités de caractère artistique auront leur fin en soi. Il serait erroné, selon l'auteur, d'enseigner d'abord à l'enfant une écriture cursive.

---

(16) Page 46

(17) Page 47

(18) Arnal Isabel Diaz. Tiempo Libre. Didascalia, juin 1974, no 43.

(19) Page 48

Si l'enfant écrit lentement et avec soin, il centrera son attention sur la graphie, il s'habituera à effectuer un travail irréprochable et se préparera ainsi à acquérir l'orthographe.

b. L'orthographe

Pour apprendre l'orthographe, l'enfant doit pouvoir dégager la structure des mots, ce qui implique une certaine maturité.

Se situant dans le contexte d'une pédagogie non-directive, l'auteur suggère trois procédés méthodologiques susceptibles de faciliter l'apprentissage de l'orthographe, à savoir l'utilisation de moyens mnémotechniques, l'évocation par le maître et l'étude systématique de structures semblables (mots finissant par "ent", par "er", etc.), ainsi que la recherche par l'élève de séries de mots qui seront consignées dans un cahier voué à cet usage. On enseignera l'orthographe de règles à l'aide de procédés semblables à ceux que l'on vient de décrire.

c. La composition

On n'apprend pas à rédiger une lettre ou une dissertation comme on apprend à calculer. "La valeur d'un écrit, souligne M. Lobrot, ne se mesure pas à l'utilisation bonne ou mauvaise de stéréotypes stylistiques, mais à la richesse, à l'ampleur, à la profondeur, à la vie, à la variété de la pensée et des sentiments qui s'expriment". (20)

On devrait donc inciter l'enfant à s'exprimer par écrit le plus possible et avec une entière liberté. La composition de textes libres préconisée par certaines méthodes est un excellent exercice.

Les journaux imprimés à l'école regorgent de petits textes ayant une valeur sur les plans littéraire et psychologique. Il faut en arriver cependant à ce que les enfants rédigent des textes plus étendus; il s'agit de leur apprendre, suggère M. Lobrot, "à noter une pensée, une réflexion, une observation, un projet, un sentiment, quand ils passent". (21)

Inciter les élèves à employer le langage écrit pour communiquer avec les adultes ou avec d'autres enfants est un excellent moyen de leur faire prendre conscience de la "valeur sociale" (22) de cette forme de langage et de les pousser ainsi à travailler leur expression afin de la rendre exacte, personnelle et intéressante. Correspondance inter-scolaire, journaux, circuits divers de communication s'inscrivent dans cette perspective.

---

(20) Page 51

(21) (22) Page 53

La possibilité de s'exprimer par écrit est liée à la vie psychique dans son ensemble: connaissances, imagination, sensibilité, etc. De la richesse de la vie psychique découlera la densité des productions. Il importe donc que l'enfant lise beaucoup et que sa sensibilité s'enrichisse grâce à des relations humaines fondées sur la confiance et encourageant l'expression libre.

On peut conclure avec l'auteur "que le langage écrit est au coeur du processus de la formation d'une personnalité, ce qui montre son extrême importance". (23)

8. L'âge le plus propice à l'apprentissage de la lecture

Pour apprendre à lire, il faut, selon les thèses traditionnelles, avoir soit 6 ans d'âge réel, soit 6 ans d'âge mental. La dernière de ces thèses a été soutenue dans plusieurs pays, notamment en France. Elle s'appuie, explique M. Lobrot, sur "l'idée que pour apprendre à lire, il faut faire un certain nombre d'activités complexes et que celles-ci ne sont pas possibles avant 6 ans d'âge mental". (24)

L'auteur ne partage pas cette opinion. De sa définition de l'acte de lire découlent ses idées sur l'âge le plus propice à l'apprentissage de la lecture. D'après M. Lobrot, l'acte de lire suppose la reconnaissance globale de formes et leur association à des mots du langage oral . . . "L'éventuelle hypothèse que la lecture est autre chose qu'un acte de reconnaissance reste à prouver, écrit-il." (25)

Si la lecture n'implique qu'un acte de reconnaissance, on ne voit pas pourquoi il serait nécessaire d'avoir six ans d'âge mental pour apprendre à lire. L'auteur étaye cette idée en se référant aux expériences de G. Domann relatées dans le livre intitulée "Apprenez à lire à votre bébé" (26). Ces travaux démontreraient en effet que "les enfants de 2 à 3 ans apprennent bien à lire et peuvent même devenir des lecteurs émérites" (27). Ces résultats auraient été obtenus à la suite de l'utilisation d'une méthode globale: lorsque l'enfant en avait envie, sa maman lui présentait des mots écrits en gros caractères sur des morceaux de carton; celle-ci associait chaque fois le mot écrit à son équivalent sonore.

---

(23) Page 54

(24) (25) Page 55

(26) Domann Glenn (1965). Apprenez à lire à votre bébé, Paris. Plon

(27) Page 56

La thèse de Domann, qui paraît acceptable à M. Lobrot, voudrait qu'il existe chez l'enfant qui se met à parler une facilité particulière pour l'apprentissage des langues et de la lecture. Ainsi, l'enfant de 6-7 ans apprendrait à lire "à un moment où ses capacités linguistiques sont en régression" (28).

Dans cette perspective, la période la plus propice à l'apprentissage de la lecture se situerait entre 2 et 5 ans. Certes, cela ne signifierait pas qu'il faille enseigner la lecture à des enfants de 2-3 ans, surtout si l'on utilise les méthodes courantes. "Par contre, écrit M. Lobrot, si on imagine un apprentissage non contraignant, si on tient compte des goûts de l'enfant, de ses désirs, alors on peut parfaitement admettre que l'apprentissage peut être fait très tôt et être très efficace." (29)

9. L'âge le plus propice à l'apprentissage de l'écriture

L'enfant doit-il apprendre à écrire en même temps qu'il apprend à lire? Selon M. Lobrot, les copies et les dictées au cours préparatoire (en 1ère année) constituent une "erreur pédagogique" (30). L'apprentissage de l'écriture, explique-t il, suppose une analyse mentale qui permette de reproduire, de dessiner. Or cette capacité d'analyse mentale se situerait au stade des opérations concrètes, soit, en général, entre 6 et 12 ans. On ne commencera l'enseignement de l'écriture que lorsque l'enfant peut s'y intéresser.

Avant 6 ans, l'enfant s'adonnera au dessin ou à des activités qui y ressemblent. "L'écriture peut, écrit M. Lobrot, être conçue dans cette perspective: comme l'acquisition d'un certain nombre de formes graphiques artistiquement réalisées, à partir de capitales romaines, dans le style des affiches." (31) Durant cette période, l'enfant se livrera à des activités de bricolage, de modelage, de mécanique manuelle, etc. qui correspondent à ses besoins.

II. Les tests de lecture et d'orthographe

La deuxième partie de l'ouvrage de M. Lobrot est consacrée à la présentation de tests destinés à évaluer les dispositions à la lecture et les capacités en lecture et en orthographe.

---

(28) Page 56

(29) Page 58

(30) Page 59

(31) Page 60

Il nous semble utile de préciser, sur ce dernier point, que l'écriture française est une écriture alphabétique et que le chinois lui même n'est pas à l'époque actuelle une écriture strictement idéographique. "Le caractère chinois, écrit le linguiste Joseph Vendryes, se compose (...) de deux éléments: le premier, idéogramme devenu phonogramme, exprime le son syllabique qui constitue le mot; le second donne la clef du rebus en précisant le sens du mot." (42)

Nombreux sont les linguistes qui ont montré les avantages de l'écriture alphabétique et la supériorité de celle-ci sur l'écriture idéographique; évidemment, il n'en découle pas que pour apprendre à lire une écriture phonétique, on ne doive s'initier qu'au déchiffrage de phonèmes et qu'il ne faille s'habituer à reconnaître rapidement les mots et les ensembles de mots. Mais comment s'opère l'identification des ensembles graphiques et la saisie du sens qu'ils véhiculent? Quels sont les facteurs qui favorisent ces opérations? Voici nous semble-t-il, des questions auxquelles la psychologie n'a pas répondu de façon complète et définitive, quoique divers auteurs aient élaboré des modèles descriptifs – parfois très complexes – des activités sous-jacentes à la lecture.

L'auteur incite à user de discernement et de souplesse dans l'application des méthodes et à tenir compte des facteurs affectifs, rappelons à ce propos qu'il importe non seulement de tabler sur la motivation spontanée des élèves mais aussi d'éveiller et de stimuler leur intérêt.

Le moment le plus propice à l'apprentissage de la lecture a suscité et suscite encore beaucoup de discussions. Parmi les livres et articles récents qui s'intéressent à ce sujet, signalons l'ouvrage de Roger Delongne intitulé Apprendre à lire avant six ans (43) ainsi qu'un article publié dans la revue Reading Research Quarterly, sous le titre A six year study of children who learned to read in school at the age of four (44).

D'autres sujets étudiés par M. Lobrot ont aussi été traités par divers auteurs dont les ouvrages seront présentés, nous l'espérons, dans le cadre de la présente série d'études.

---

(42) Vendryes Joseph (1968). Le langage. Paris, Les Editions Albin Michel, p. 354.

(43) Delongne Roger (1973). Apprendre à lire avant six ans. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.

(44) Durkin-Dolorès. A six year study of children who learned to read in school at the age of four. Reading Research Quarterly. Vol. X, 1974-1975, number 1.

b. La deuxième de ces épreuves a pour but de déterminer si l'enfant est capable de lire des mots silencieusement. Elle concerne, comme l'épreuve suivante, les élèves qui ont dépassé la première partie du cours préparatoire.

Cette épreuve se présente sous la forme de quatre colonnes de mots commençant chacune par une majuscule; devant chaque nom de fille ou de garçon, le sujet devra dessiner un petit trait. L'épreuve est chronométrée et dure cinq minutes.

c. Ayant la même durée, la troisième épreuve est constituée de phrases séparées que l'enfant devra lire silencieusement et compléter à l'aide d'un mot choisi parmi les cinq qui lui sont proposés.

d. La quatrième épreuve porte sur la lecture d'un texte entier. Deux textes différents ont été préparés: l'un pour les filles, l'autre pour les garçons. On distribue les textes aux enfants sans leur remettre le questionnaire auquel ils devront répondre; les enfants lisent le texte pendant cinq minutes, après quoi on le leur enlève et on leur distribue un questionnaire à choix multiples. "Tous les enfants ayant dépassé le C. E. 1 peuvent subir cette épreuve, même des enfants se trouvant dans l'enseignement secondaire", écrit M. Lobrot. (34)

3. Les tests d'orthographe

Les épreuves d'orthographe sont variées.

a. La première a trait à l'orthographe phonétique de mots insérés dans des phrases complètes. La notation ne tient compte que de l'orthographe phonétique.

On peut faire subir cette épreuve, "en principe à tous les enfants qui savent lire, même ceux qui sont en fin de cours préparatoire" (35).

b. La seconde épreuve d'orthographe consiste en une dictée traditionnelle de mots. Il s'agit de mots familiers à l'enfant, mais d'une orthographe difficile.

c. Centrée sur l'orthographe lexicale, la troisième épreuve se différencie de la précédente en ce qu'on y demande d'écrire sous des images le nom des objets qu'elles représentent. Comme l'épreuve précédente, celle-ci est destinée aux élèves qui ont terminé le cours préparatoire (1ère année).

---

(34) Page 81

(35) Page 94

d. La dernière épreuve, qui comporte 10 items, exige que l'on choisisse, dans le contexte d'une courte phrase et entre plusieurs formes possibles, celle qui convient le mieux.

Ex.: "Mariette vient chercher de l'orangeade pour boire avec ces petits camarades. Elle en veut pour chacun d'eux." (36)

4. Le "questionnaire d'intérêt-lecture" (37)

L'ouvrage de Michel Lobrot se termine par la présentation d'un questionnaire relatif à l'intérêt porté à la lecture, composé de vingt questions dont voici quelques exemples:

– "Suppose que tu est malade chez toi. Tu ne peux plus sortir de ta chambre. Tu ne peux plus aller à l'école. Qu'est-ce que tu fais toute la journée? " (38)

– "Est-ce que tu préfères aller te promener dehors ou rester à la maison pour lire? " (39)

– "Est-ce que tu préfères lire un livre ou regarder un illustré (ou un journal)? " (40)

III. Quelques considérations sur l'ouvrage de Michel Lobrot

Le livre que nous venons de résumer se situe dans une perspective essentiellement pratique. Si l'on désire connaître davantage les théories de l'auteur sur la lecture, on aurait intérêt à se reporter à un autre de ses ouvrages intitulé Troubles de la langue écrite et remèdes (41), dans lequel il présente diverses expériences sur l'apprentissage de la lecture, qui l'ont amené à mettre en relief les dangers du déchiffrage et à insister sur l'importance des modes d'appréhension globale.

Dans cet ouvrage, M. Lobrot expose comment se situe par rapport aux autres sa propre théorie de la dyslexie et ses vues sur la rééducation des dyslexiques. Il y développe plus largement ses idées sur la langue écrite.

---

(36) Page 104

(37) (38) Page 106

(39) (40) Page 107

(41) Lobrot Michel (1972). Troubles de la langue écrite et remèdes. Paris: Les Editions ESF.

Il nous semble utile de préciser, sur ce dernier point, que l'écriture française est une écriture alphabétique et que le chinois lui même n'est pas à l'époque actuelle une écriture strictement idéographique. "Le caractère chinois, écrit le linguiste Joseph Vendryes, se compose (...) de deux éléments: le premier, idéogramme devenu phonogramme, exprime le son syllabique qui constitue le mot; le second donne la clef du rébus en précisant le sens du mot." (42)

Nombreux sont les linguistes qui ont montré les avantages de l'écriture alphabétique et la supériorité de celle-ci sur l'écriture idéographique; évidemment, il n'en découle pas que pour apprendre à lire une écriture phonétique, on ne doive s'initier qu'au déchiffrage de phonèmes et qu'il ne faille s'habituer à reconnaître rapidement les mots et les ensembles de mots. Mais comment s'opère l'identification des ensembles graphiques et la saisie du sens qu'ils véhiculent? Quels sont les facteurs qui favorisent ces opérations? Voici nous semble-t-il, des questions auxquelles la psychologie n'a pas répondu de façon complète et définitive, quoique divers auteurs aient élaboré des modèles descriptifs – parfois très complexes – des activités sous-jacentes à la lecture.

L'auteur incite à user de discernement et de souplesse dans l'application des méthodes et à tenir compte des facteurs affectifs, rappelons à ce propos qu'il importe non seulement de tabler sur la motivation spontanée des élèves mais aussi d'éveiller et de stimuler leur intérêt.

Le moment le plus propice à l'apprentissage de la lecture a suscité et suscite encore beaucoup de discussions. Parmi les livres et articles récents qui s'intéressent à ce sujet, signalons l'ouvrage de Roger Delongne intitulé Apprendre à lire avant six ans (43) ainsi qu'un article publié dans la revue Reading Research Quarterly, sous le titre A six year study of children who learned to read in school at the age of four (44).

D'autres sujets étudiés par M. Lobrot ont aussi été traités par divers auteurs dont les ouvrages seront présentés, nous l'espérons, dans le cadre de la présente série d'études.

---

(42) Vendryes Joseph (1968). Le langage. Paris, Les Editions Albin Michel, p. 354.

(43) Delongne Roger (1973). Apprendre à lire avant six ans. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.

(44) Durkin Dolorès. A six year study of children who learned to read in school at the age of four. Reading Research Quarterly. Vol. X, 1974-1975, number 1.

III.

LA LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE:

PRINCIPES FONDAMENTAUX

ET MODES D'EVALUATION

D'APRES R. KARLIN

Ouvrage présenté:

Titre: Teaching Elementary Reading
Principles and Strategies

Auteur: Robert Karlin

Maison et année d'édition:

Harcourt Brace Jovanovich Inc.,
1971

From TEACHING ELEMENTARY READING: PRINCIPLES AND STRATEGIES by Robert Karlin, copyright 1971 by Harcourt Brace Jovanovich Inc.; reproduced, adapted and translated with their permission (cette note ne concerne pas la conclusion)

Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Dans son ouvrage intitulé Teaching Elementary Reading Principles and Strategies, Robert Karlin tente de renseigner les maîtres sur divers aspects de l'apprentissage de la lecture et de leur indiquer des moyens d'améliorer leur enseignement; il essaie aussi de fournir aux responsables scolaires des données leur permettant d'identifier et de corriger les carences des programmes en usage.

L'auteur est convaincu de la nécessité de faire connaître les concepts sur lesquels se fondent les méthodologies de la lecture. Ainsi le premier chapitre expose-t-il brièvement le résultat des plus récentes recherches sur l'enseignement de la lecture; il présente aussi un résumé des données de la psychologie, de la linguistique et de disciplines connexes susceptibles d'éclairer la rénovation de certaines conceptions et de certaines pratiques. Les maîtres peuvent tirer de ce chapitre des critères d'évaluation des programmes de lecture.

L'enseignement est plus fructueux s'il tient compte des connaissances et des aptitudes des élèves que s'il est donné au hasard; voilà pourquoi l'auteur situe au début de son ouvrage un chapitre sur le diagnostic.

Tout au long de son travail, Robert Karlin s'est efforcé d'établir un équilibre entre les considérations théoriques et les applications pratiques. Les chapitres intitulés Readiness for Reading, Developmental Reading, Teaching Word Recognition, témoignent particulièrement de cette préoccupation.

Les trois chapitres suivants concernent les élèves qui, déjà initiés à la lecture, peuvent s'acheminer vers une plus grande maîtrise de cette technique.

Au terme de son ouvrage, l'auteur s'interroge sur la façon de tenir compte des différences individuelles et d'avoir raison des difficultés de lecture; ces thèmes sont respectivement traités dans l'avant-dernier et le dernier chapitre.

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 59

I. PRINCIPES FONDAMENTAUX ET METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE 59

1. Ce qui découle des recherches sur l'enseignement de la lecture 59

2. Ce qui découle de la psychologie 62

3. L'influence de la linguistique et de la psycho-linguistique 62

4. Les programmes en usage 63

5. Les grandes lignes d'un programme de lecture 64

II. LE DIAGNOSTIC DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 66

1. Les épreuves étalonnées 67

2. Les épreuves non-étalonnées 68

III. LES INTERETS DE LECTURE 70

IV. L'EVALUATION DES PROGRAMMES DE LECTURE 71

V. CONCLUSION 74

LA LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE: PRINCIPES FONDAMENTAUX ET MODES D'EVALUATION D'APRES R. KARLIN

Introduction

La réflexion sur certaines données de base ainsi que la définition d'objectifs et de modes d'évaluation constituent le fondement de toute saine pédagogie. C'est pourquoi il nous semble opportun de consacrer en entier cet article à la présentation des deux premiers chapitres de l'ouvrage de Robert Karlin intitulé Teaching Elementary Reading: Principles and Strategies.

Dans le premier chapitre, l'auteur dégage certains principes fondamentaux de l'examen de recherches pédagogiques et psychologiques et de diverses données de la linguistique et de la psycho-linguistique. De plus, il examine brièvement la pédagogie courante de la lecture et propose un plan d'études.

Le second chapitre est consacré à l'évaluation du rendement des élèves et des programmes de lecture. Ce dernier point, abordé par peu d'auteurs, nous semble d'une importance particulière.

I. Principes fondamentaux et méthodes de l'enseignement de la lecture

1. Ce qui découle des recherches sur l'enseignement de la lecture (1)

a. La lecture chez les enfants d'âge pré-scolaire et au jardin d'enfants

L'auteur analyse trois recherches portant sur des élèves qui, à la maison ou au jardin d'enfants, ont appris à lire avant d'entrer en première année.

Il se dégage de ces travaux que les enfants doués et intéressés à la lecture peuvent apprendre à identifier des mots grâce à des techniques simples (identification du son des lettres, reconnaissance "globale") sans nuire à leur développement physique, intellectuel ou émotionnel. Il apparaît de plus que les élèves qui entrent en première année après avoir effectué cet apprentissage ont un avantage sur les autres.

---

(1) Karlin Robert (1971) Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. Harcourt Brace Jovanovich Inc., pp. 4 à 7. A moins d'une contre-indication, les notes qui suivent se rapportent à cet ouvrage.

Les programmes du jardin d'enfants devraient proposer des exercices de lecture aux élèves qui ont déjà commencé à apprendre à lire ou qui sont intéressés à le faire; ces exercices devraient être courts et éviter les répétitions fastidieuses.

On lira des histoires aux enfants et on les encouragera à s'exprimer verbalement. L'enseignement sera individualisé ou donné à de petits groupes d'élèves.

Les enfants ne devront pas être tenus de rencontrer certaines normes prédéterminées: il faut se rappeler que tous ne désirent pas apprendre à lire au même moment et que, parmi ceux qui le désirent, aucun ne bénéficiera au même degré d'une série donnée d'activités.

Il serait avantageux que l'école détermine comment les parents peuvent aider leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture.

b. Les études sur la lecture au début du cours primaire (2)

Vingt-sept recherches ayant pour but de déterminer s'il existe des méthodes de lecture réellement supérieures aux autres ont été menées, il y a une dizaine d'années, grâce à des subventions du ministère de l'Education des Etats-Unis (U.S. Office of Education). D'autre part, une synthèse de résultats de recherches s'étalant sur une période de 50 ans a été effectuée par Jeanne Chall, professeur à l'Université de Harvard; son ouvrage intitulé Learning to Read a d'ailleurs été présenté dans l'une des études de cette série (cf. Etudes sur l'apprentissage de la lecture (section A), III). Certains travaux comparaient la valeur des méthodes synthétiques et des méthodes analytiques.

De l'ensemble de ces recherches, on a pu conclure qu'aucune méthode utilisée exclusivement n'est la meilleure, qu'aucun type de programme n'est réellement supérieur aux autres, qu'aucun programme préparé à l'avance ne contient l'ensemble des éléments requis.

On sait par contre que n'importe quel programme peut devenir plus efficace par suite de l'efficacité du maître, et que certains programmes conviennent mieux à certains types d'enfants. Peut être devrions nous considérer la possibilité de modifier nos méthodes de façon qu'elles intègrent tout procédé ou technique reconnu comme valable, conclut l'auteur.

---

(2) Pages 7 et les suivantes.

c. La lecture au milieu du cours primaire (3)

En parcourant les étapes du cours primaire, l'élève doit progresser dans l'apprentissage de la lecture; après avoir maîtrisé sommairement les mécanismes fondamentaux de cette technique, il doit en poursuivre l'apprentissage et s'habituer à lire pour apprendre, c'est à-dire à assimiler à travers ses lectures des idées nouvelles pour lui. Il devient ainsi capable d'une lecture plus sérieuse et plus soutenue, qu'il est en mesure d'apprécier davantage.

Les recherches sur la lecture dans les classes de troisième, quatrième et cinquième années portent tantôt sur des questions spécifiques, tantôt sur des problèmes d'ordre général; elles sont pour la plupart de courte durée et souffrent des mêmes imperfections que celles qui concernent les élèves moins avancés.

Les résultats de plusieurs recherches comparant l'enseignement individualisé de la lecture à l'utilisation des "basal reading series" montrent que les enfants soumis à l'un et à l'autre type d'enseignement peuvent faire des progrès et que certains programmes préconisant l'usage des manuels de lecture courants assurent de meilleurs résultats qu'un apprentissage individualisé reposant sur le choix par l'élève de ses propres lectures. Un maître avisé saura combiner méthodes et procédés afin d'atteindre les objectifs de l'enseignement de la lecture.

Il importe d'amener l'enfant à lire non seulement des histoires, mais aussi des textes ou des ouvrages se rapportant aux sciences, aux mathématiques, au langage, etc., même s'il n'est pas encore familiarisé avec les idées qui y sont contenues et la façon dont elles sont exprimées. On aidera l'enfant à tirer parti de ces écrits, à en saisir l'idée générale, les conclusions, à discerner le but que se propose l'auteur, etc. Il importe d'insister sur l'acquisition du vocabulaire, car celui-ci est indispensable à la compréhension.

Il faudrait que les enfants s'habituent graduellement à modifier leur façon de lire en fonction de ce qu'ils lisent et du but qu'ils se proposent. Cette capacité d'adaptation vaut mieux que la rapidité.

Les intérêts de lecture des enfants varient selon le sexe de ces derniers plutôt que selon leur degré d'intelligence, leur capacité de lecture ou le niveau socio-économique de leurs parents.

---

(3) Pages 10 et les suivantes.

2. Ce qui découle de la psychologie (4)

L'auteur résume brièvement quelques théories visant à expliquer le processus de la lecture, entre autres celles de Holmes et de Guilford. Il souligne que les mécanismes sous-jacents à cette technique diffèrent complètement de la description superficielle que l'on peut en faire en termes de décodage et de compréhension.

Robert Karlin examine aussi les théories de Piaget et en tire des applications touchant l'enseignement de la lecture. Pour faire comprendre les idées abstraites contenues dans les textes, le maître devrait partir d'exemples concrets. Il devrait aussi inciter les enfants à réfléchir sur ce qu'ils lisent, à en dégager les implications et à formuler une appréciation. Les programmes de lecture devraient être bien ordonnés et permettre aux élèves d'établir des liens entre les idées et de se livrer à des généralisations.

Certains modes d'apprentissage conviennent mieux à certains enfants qu'à d'autres. De même certains élèves assimilent mieux des données auditives, d'autres, des données visuelles ou kinesthésiques. D'où la nécessité de recourir à des styles et à des procédés variés d'enseignement.

Des études sur l'apprentissage, il découle que l'on devrait utiliser la plupart du temps une méthode inductive dans l'enseignement de la lecture et que l'on devrait avoir soin d'adapter l'enseignement aux connaissances des élèves, d'ordonner les connaissances à enseigner, d'utiliser un matériel didactique intéressant et d'encourager les enfants à expliquer et à discuter leur façon de trouver des solutions.

3. L'influence de la linguistique et de la psycho-linguistique (5)

La linguistique tente d'expliquer la structure du langage. Les linguistes ont considéré le langage sous divers aspects; certains, s'intéressant au langage oral en ont étudié les sons, les unités de signification et la syntaxe; d'autres ont essayé de cerner les connaissances linguistiques nécessaires à l'acte de langage et à la compréhension de ce qui en résulte. Certains linguistes, entre autres Bloomfield, Fries et Lefèvre, ont tenté d'appliquer leurs connaissances à l'enseignement de la lecture, les deux premiers insistant sur l'importance des relations entre les symboles graphiques et les sons, l'autre attirant l'attention sur l'importance de la phrase et sur la nécessité de faire saisir le lien qui existe entre l'accent et l'intonation des mots parlés et leur forme écrite. La linguistique peut éclairer l'enseignement de la lecture sur divers points, même si, sur certains plans, ses données sont fragmentaires et à remettre en question.

---

(4) Pages 17 et les suivantes.

(5) Pages 22 et les suivantes.

Parmi les sujets à l'étude, mentionnons les relations entre le langage parlé par l'élève et la capacité de celui-ci à lire une langue conforme à la norme. Il résulte des études sur ce sujet que l'incapacité à lire les textes utilisant la langue normative est due à l'incapacité de la parler. S'il en est ainsi, doit on s'efforcer de modifier le langage des élèves afin qu'il se rapproche de la norme? Doit-on recourir à du matériel didactique qui n'utilise qu'une langue correcte? Doit-on ignorer le problème et laisser les enfants faire des fautes? Selon Goodman, on devrait encourager les enfants à lire comme ils parlent, même si l'on utilise le matériel didactique courant; cependant, le maître devrait continuer à parler naturellement et à servir de modèle linguistique pour tous les élèves, quel que soit leur langage. Labov conseille de ne corriger que les fautes qui découlent d'une mauvaise compréhension.

Née de l'alliance de la psychologie et de la linguistique, la psycholinguistique est définie par l'auteur comme étant l'étude des aspects psychologiques du langage. Comment s'effectue l'apprentissage du langage et quels sont les facteurs qui l'influencent? Voici quelques questions sur lesquelles s'interroge la psycholinguistique dont certaines recherches sur les relations entre le langage et la pensée n'auraient pas dépassé, au dire de l'auteur, les stades préliminaires.

4. Les programmes en usage (6)

L'auteur consacre la dernière partie du premier chapitre à une revue des programmes et du matériel didactique en usage et à une réflexion sur ce que devrait être un programme de lecture.

Certaines collections de manuels, de guides du maître et de matériel didactique n'ont pas été rénovées depuis 1940 ou 1950; d'autres ont modifié leur contenu, leur forme et considéré comme importants certains points qui ne l'étaient pas jusque là.

Parmi les tentatives de rénovation, signalons un essai d'adaptation des contenus aux conditions sociales et aux besoins des enfants, des efforts en vue de mieux présenter les relations lettres-sons (alphabet modifié, schèmes uniformes d'épellation) et l'utilisation d'aides audio-visuelles.

Certains programmes ont tenté d'individualiser l'enseignement en utilisant, par exemple, comme matériel de lecture, des histoires dictées par les élèves eux-mêmes. On a aussi élaboré un matériel programmé d'enseignement susceptible de remplacer éventuellement les programmes habituels et l'aide du maître.

---

(6) Pages 24 et les suivantes.

5. Les grandes lignes d'un programme de lecture (7)

Un programme de lecture devrait poursuivre, selon l'auteur, les quatre grands objectifs suivants:

1° Faire acquérir les mécanismes fondamentaux de la lecture.

2° Apprendre à lire pour apprendre.

3° Développer les aptitudes nécessaires pour évaluer et goûter les oeuvres littéraires.

4° Susciter un intérêt durable pour la lecture.

Tout l'enseignement de la lecture convergera vers ces quatre objectifs; l'apprentissage de cette technique — ou plutôt de cet art — s'étendra donc sur plusieurs années.

Il est difficile d'établir avec exactitude ce qu'un enfant doit apprendre dans chaque classe (ou "année-degré") du cours primaire. Dès le début de son apprentissage, l'enfant doit acquérir tout un ensemble de connaissances et d'habiletés; il doit apprendre non seulement à reconnaître les mots, mais aussi à dégager les idées principales et à tirer des conclusions. Au cours des années ultérieures, il accroîtra en profondeur ses connaissances et maîtrisera avec plus d'assurance l'art de lire; il acquerra aussi des aptitudes et des connaissances nouvelles qui n'étaient pas nécessaires jusque là, ou dont l'acquisition supposait des connaissances préalables.

Il semble qu'il existe une période privilégiée pour acquérir certaines connaissances. Un programme devrait donc revêtir autant que possible une forme cyclique afin de permettre aux élèves d'approfondir les connaissances déjà partiellement assimilées.

Le savoir-lire suppose l'acquisition préalable de tout un ensemble d'habiletés. Cependant, tous les élèves ne recourent pas nécessairement aux mêmes schèmes pour lire un même texte; le cheminement de chacun variera selon son degré de capacité et les caractéristiques du texte à lire.

L'auteur propose une classification des schèmes ou des habiletés qu'un enfant doit acquérir au cours de son apprentissage de la lecture; voici une traduction plutôt libre de l'énumération qu'il présente:

---

(7) Pages 32 à 36 inclusivement.

I. Reconnaissance du mot (Word Recognition Skills)

a. Utilisation d'indices provenant du contexte

b. Analyse phonique (Phonic Analysis)

c. Analyse structurale

d. Utilisation du dictionnaire

e. Saisie rapide du mot (Sight Vocabulary)

II. Saisie de la signification du mot (Word Meaning Skills)

a. Utilisation d'indices provenant du contexte

b. Utilisation d'indices structuraux

c. Utilisation du dictionnaire

d. Saisie du sens multiple de certains mots

e. Saisie des figures du langage (Figurative Language)

III. Compréhension (Comprehension Skills)

a. Compréhension littérale

b. Inférence

c. Evaluation critique

d. Assimilation (Assimilation)

IV. Habiletés nécessaires à l'étude (Study Skills)

a. Localisation des informations

b. Sélection des informations

c. Organisation et mémorisation des informations

d. Utilisation des graphiques et des données typographiques

e. Prévisions relatives au texte à lire (Previewing)

f. Capacité d'adaptation du mode de lecture (Flexibility)

V. Connaissances nécessaires pour évaluer ses lectures (Appreciation Skills)

a. Connaissances relatives au langage littéraire

b. Connaissances relatives aux genres littéraires

(Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement.)

Cette classification ne constitue pas un modèle dynamique; cependant selon R. Karlin, il existe dans l'apprentissage de la lecture un ordre à suivre qu'il est difficile de déterminer à cause de l'interdépendance des habiletés nécessaires à la lecture.

Il importe que les enfants acquièrent le goût de lire et les programmes doivent en tenir compte; il faut considérer par ailleurs que les élèves ne peuvent aimer lire que si cette activité leur semble facile, ce qui ne va pas sans l'acquisition de certaines connaissances et habiletés.

II. Le diagnostic dans l'apprentissage de la lecture

Il y a à peine quelques décennies, peut être même quelques années, les élèves s'adonnaient à l'école à des exercices de lecture orale – expressive autant que possible – et de lecture silencieuse à l'issue desquels ils devaient répondre à un ensemble de questions orales ou écrites.

Les tests présidaient au classement des élèves; les maîtres n'en revoyaient que rarement les résultats; aussi n'identifiaient-ils pas la plupart du temps les lacunes des élèves, et ignorant celles-ci, ne pouvaient-ils y remédier adéquatement.

S'ils définissent les objectifs de leur enseignement de la lecture et essaient de traduire ceux-ci en termes de comportements et d'exercices favorisant l'apprentissage, les maîtres perçoivent différemment, en général, le rôle de l'évaluation et des tests; soucieux de connaître avec exactitude les capacités de leurs élèves, ils apprécient l'aide que peuvent apporter diverses épreuves de lecture, particulièrement en début et en fin d'année.

Dans son chapitre sur le diagnostic, Robert Karlin examine les points suivants:

1. Les épreuves étalonnées
2. Les épreuves non-étalonnées
3. La mesure des intérêts de lecture
4. L'évaluation des programmes de lecture.

1. Les épreuves étalonnées (8)

a. Utilité

Les épreuves étalonnées permettent de faire très rapidement le bilan des acquisitions et des lacunes, d'obtenir la distribution des résultats, de comparer le rendement d'élèves appartenant à divers établissements et de résoudre très vite les problèmes relatifs à la constitution de groupes homogènes et au passage dans une classe supérieure.

b. Types

Il existe actuellement deux grands types de tests normalisés qui sont parfois difficiles à distinguer l'un de l'autre: des tests qui explorent les connaissances générales et des tests diagnostiques. Ceux-ci sont censés discerner avec plus de précision les capacités et les faiblesses des élèves; certains d'entre eux examinent plusieurs aspects de la lecture, alors que d'autres, plus spécialisés, se bornent à n'en considérer qu'un aspect ou deux. Au sein de ces deux grandes catégories, on trouve des épreuves de lecture orale et de lecture silencieuse.

L'auteur présente une liste des principaux tests américains utilisés à l'école primaire.

c. Quelques considérations sur l'usage des tests

Avant de choisir une épreuve étalonnée, le maître peut éprouver de l'embarras. Quel test convient le mieux à ses élèves? Voici quelques notions susceptibles de l'éclairer.

Un test ne peut être administré à un groupe d'enfants dont les caractéristiques sont significativement différentes de celles de l'échantillon à partir duquel il a été étalonné. Le guide d'application devrait indiquer comment l'échantillon a été choisi et quels sont ses caractères, de quelle région géographique et de quel groupe socio-économique il provient.

Le contenu du test doit être examiné avec soin. Couvre-t-il la matière enseignée aux élèves? Si le test n'en touche que quelques aspects, certains enfants seront pénalisés.

---

(8) Pages 42 à 51.

La constance et la validité du test entrent aussi en ligne de compte. Les résultats obtenus sont-ils stables? Le test mesure-t-il exactement ce qu'il doit mesurer?

Même si l'on a choisi un test avec soin, ses résultats devront être considérés avec circonspection; en effet, le genre d'activités qu'il évalue n'est pas le même que celui auquel doivent chaque jour s'adonner les enfants: ceux-ci ne lisent pas habituellement des mots ou des paragraphes isolés et ne sont pas soumis à des limites de temps.

S'ils en savent les limites et peuvent en interpréter les résultats, les maîtres tireront profit de l'utilisation des épreuves étalonnées.

2. Les épreuves non-étalonnées (Informal tests) (9)

a. But

Les épreuves non-étalonnées ne visent pas à situer les élèves les uns par rapport aux autres mais plutôt à cerner leurs capacités en ce qui concerne la lecture de textes dont les degrés de difficultés sont gradués.

b. Elaboration

La préparation des épreuves appelées par l'auteur "informal reading tests" est relativement simple. Il s'agit de sélectionner dans un manuel d'un niveau donné deux extraits représentatifs de sa partie médiane, l'un pour la lecture orale, l'autre pour la lecture silencieuse. Selon qu'il est destiné à des élèves des premières classes ou à des élèves plus avancés, chaque extrait contiendra de cent à deux cents mots ou de deux cent-cinquante à quatre cents mots; il s'arrêtera à un moment propice du développement du texte.

Pour chaque extrait, on composera cinq questions examinant la compréhension et cinq autres, la capacité de déduire et de tirer des conclusions; on sélectionnera aussi cinq mots qui seront présentés dans leur contexte et sur lesquels on interrogera les élèves; ces mots représenteront le vocabulaire le plus difficile du texte.

---

(9) Pages 51 à 63.

On peut aussi recourir à des textes à compléter dont les niveaux de difficulté sont également gradués. A titre d'exemple, l'auteur présente un texte tiré d'un manuel de quatrième année et contenant, à tous les dix mots, environ, un espace blanc que l'enfant doit combler par le mot manquant ou l'un de ses synonymes.

Ces tests devraient être élaborés par un groupe de professeurs et reproduits en plusieurs exemplaires afin d'être distribués à chaque professeur de l'école; cette façon de procéder économiserait du temps et des efforts.

c. Administration

On administre ces tests individuellement de préférence, en particulier aux jeunes enfants qui ont de la difficulté à écrire.

L'élève doit toujours lire l'un des textes oralement de façon que le maître puisse apprécier son rendement et noter ses erreurs: omissions ou insertions de mots, substitutions, répétitions, etc. Le maître ne corrige pas l'enfant; cependant si celui-ci s'arrête ou demande de l'aide, il lui souffle le mot qui fait difficulté.

Après avoir franchi les premières étapes de l'apprentissage, les élèves peuvent procéder collectivement à la lecture silencieuse et répondre aux questions par écrit. Les groupes ne devraient toutefois pas être trop nombreux afin que le maître puisse observer ses élèves; s'il inscrit l'heure au tableau à toutes les quinze secondes, les enfants pourront indiquer le temps qu'ils ont mis à parcourir l'extrait.

Afin de faciliter le diagnostic, on peut proposer à l'enfant la lecture d'un texte d'un niveau légèrement inférieur à celui de sa classe.

d. Interprétation

L'étude des résultats des épreuves en cause a porté sur quatre points principaux: l'identification de mots, la saisie du sens précis du texte (litteral comprehension), la capacité de tirer des conclusions et la connaissance du vocabulaire. On a distingué quatre niveaux caractérisés par l'obtention des pourcentages suivants:

•	Identification de mots	Saisie du sens précis du texte	Capacité de tirer des conclusions	Connaissance du vocabulaire
1er niveau	99% – 100%	90% – 100%	90%	100%
2e niveau	90% – 95%	80% – 90%	70%	90%
3e niveau	Au-dessous de 90%	Au-dessous de 70%	Au-dessous de 60%	Au-dessous de 80%
4e niveau	———	Voir le deuxième niveau		

L'enfant, qui à la lecture d'un texte donné se situe au premier niveau, est capable selon ce barème, d'une lecture autonome de ce texte; s'il atteint le second niveau, le texte-épreuve pourrait être utilisé lors des leçons de lecture. Par contre, si l'enfant n'obtient que les pourcentages indiqués au troisième niveau, le texte en cause ne pourrait servir dans l'immédiat: trop de difficultés nuiraient à l'apprentissage. Le quatrième niveau est caractérisé par la capacité d'obtenir, à la suite de l'audition d'un texte, les pourcentages définissant le deuxième niveau.

III. Les intérêts de lecture (10)

L'un des meilleurs moyens de connaître les intérêts de lecture des enfants consiste à observer ce qu'ils choisissent pour lire, pourvu toutefois qu'ils disposent d'une grande variété de livres, de revues et d'albums, et qu'ils aient la capacité et l'occasion de s'adonner à la lecture.

La plupart des recherches sur les intérêts de lecture ont recours à des questionnaires et à des entrevues. On interroge les enfants sur le genre d'histoires qu'ils aiment lire ou entendre, sur les livres qu'ils ont lus récemment, sur les magazines et les journaux qui les intéressent, sur le temps qu'ils consacrent à la lecture, etc.

On peut aussi ajouter des questions relatives aux émissions radiophoniques et télévisées, aux films, aux sports, en un mot à toutes les activités susceptibles d'intéresser les jeunes: les préférences dans ces domaines permettent d'identifier des intérêts virtuels de lecture.

Il est possible de vérifier les réponses des enfants en causant avec eux; leur façon de discuter de leurs lectures révélera ce qui les intéresse réellement.

• N. B. – Ce tableau a été tiré de la page 52 de l'ouvrage de R. Karlin. La présentation en a été légèrement modifiée.

(10) Pages 64 et 65

IV. L'évaluation des programmes de lecture (11)

Pour juger de la valeur d'un programme, on peut examiner jusqu'à quel point les enfants en atteignent les objectifs. L'auteur suggère de dresser, pour chaque élève, un tableau indiquant qualitativement, en regard de chaque objectif, son degré de savoir ou d'habileté.

On peut aussi considérer le degré d'efficacité du personnel dans la mise en oeuvre du programme. Voici une traduction plutôt libre des questions proposées par l'auteur en vue de faciliter cette tâche.

1. **Dans quelle mesure a-t-on coordonné l'enseignement de la lecture dans l'école?**

   a. Enseigne-t-on la lecture dans toutes les classes?

   b. L'enseignement tout entier repose-t-il sur une philosophie sous-jacente?

   c. Tous les maîtres connaissent-ils le programme de lecture dans son ensemble? Se préoccupent-ils de le connaître et de l'appliquer?

   d. Qui est responsable de la coordination des programmes? Une seule personne ou un groupe?

   e. S'efforce-t-on d'ordonner l'apprentissage de la lecture? Prend-on des dispositions afin de combler les lacunes dans ce domaine?

2. **Dans quelle mesure les maîtres et les administrateurs sont-ils informés de ce qui a trait à la lecture?**

   a. La bibliothèque des professionnels de l'école contient-elle un ensemble de livres et de périodiques variés sur la lecture? Dans quelle mesure sont-ils lus?

   b. Certains membres du personnel possèdent-ils l'entraînement et l'expérience nécessaires pour assumer des fonctions de direction dans l'enseignement de la lecture et sont-ils chargés de les assumer?

   c. Le personnel a-t-il l'occasion de participer à des réunions d'études, à des ateliers et à des démonstrations sur l'enseignement de la lecture?

   d. Dans quelle mesure le personnel s'intéresse-t-il et participe-t-il aux rencontres locales, régionales et nationales sur l'enseignement de la lecture?

---

(11) Pages 65 à 68 inclusivement.

3. **Dans quelle mesure essaie-t-on de tenir compte des différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture?**

   a. Les maîtres savent-ils aider chaque élève sans négliger toutefois l'enseignement collectif?

   b. Les enfants sont-ils répartis en fonction de leur niveau de lecture (voir II, 2., d.) ou en fonction de leurs besoins? Les critères de répartition des élèves sont-ils souples?

   c. Dispose-t-on d'un matériel didactique qui puisse convenir aux élèves forts, moyens ou faibles?

   d. Est-ce que l'on modifie au besoin les exercices de lecture de façon à permettre à tous les élèves d'éprouver de la joie en apprenant à lire?

   e. Dans quelle mesure s'efforce-t-on d'aider les élèves qui ne semblent pas profiter de l'enseignement régulier de la lecture?

4. **Avec quel degré d'efficacité les données relatives au progrès des élèves sont-elles recueillies et utilisées?**

   a. Garde-t-on le dossier détaillé de chaque élève?

   b. Les enfants sont-ils soumis à des examens de santé périodiques et adéquats, au cours desquels on vérifie l'état de la vue et de l'ouie?

   c. Les maîtres reçoivent-ils les dossiers cumulatifs des élèves avant de travailler avec ces derniers?

   d. Les dossiers des élèves contiennent-ils des données récentes sur leur développement physique, intellectuel, social et émotif? Est-il possible de s'adresser à des spécialistes pour obtenir de nouveaux renseignements?

   e. Organise-t-on des congrès au cours desquels les professeurs peuvent discuter des problèmes liés à l'enseignement de la lecture et des besoins des enfants?

   f. Dans quelle mesure les parents aident-ils le personnel de l'école à comprendre leurs enfants?

5. **Dans quelle mesure le bibliothécaire scolaire contribue-t-il à promouvoir la lecture?**

   a. Le bibliothécaire s'est-il familiarisé avec le programme de lecture?

   b. Les activités de lecture sont elles planifiées conjointement par le maître et par le bibliothécaire?

   c. Le bibliothécaire se charge-t-il d'enseigner aux enfants à utiliser efficacement les services de la bibliothèque?

d. La bibliothèque contient-elle un éventail adéquat d'ouvrages, de périodiques et de matériel didactique?

e. Le bibliothécaire suggère-t-il aux maîtres et met-il à leur disposition des écrits divers et du matériel didactique qu'ils peuvent utiliser dans leur enseignement?

6. Les exercices de lecture sont-ils variés?

a. Dans quelle mesure les maîtres insistent-ils sur la lecture orale et sur la lecture silencieuse?

b. Les enfants se familiarisent-ils avec diverses façons de surmonter les difficultés de lecture?

c. Les enfants lisent-ils, à des fins diverses, des livres d'histoires et des ouvrages informatifs bien choisis?

d. Comment les maîtres utilisent-ils le matériel didactique commercialisé? Savent-ils préparer et utiliser avec efficacité leur propre matériel?

e. Les maîtres coordonnent-ils l'enseignement de la lecture aux autres activités scolaires?

f. Dans quelle mesure les maîtres combinent-ils les meilleurs éléments des diverses méthodes?

7. Dans quelle mesure les maîtres adoptent-ils des moyens généralement reconnus afin de promouvoir l'apprentissage de la lecture?

a. Les maîtres évitent-ils de proposer aux élèves des tâches trop astreignantes?

b. Les maîtres préparent-ils les élèves aux exercices de lecture difficiles?

c. Les activités de lecture sont-elles orientées vers des fins spécifiques? Les maîtres aident-ils les élèves à fixer leurs propres objectifs en ce qui a trait à la lecture?

d. Les enfants ont-ils l'occasion de s'informer sur ce qui concerne le processus de la lecture? Attache-t-on plus d'importance à la façon d'obtenir les réponses justes qu'aux bonnes réponses elles-mêmes?

e. La lecture silencieuse précède-t-elle généralement la lecture orale? Existe-t-il, durant les exercices de lecture orale, une ambiance qui encourage les élèves à écouter?

f. Le maître essaie-t-il d'adapter son enseignement de la lecture? Evite-t-il de couvrir plus de matière que les élèves n'en peuvent assimiler? Propose-t-il des exercices relatifs à la matière enseignée avant d'introduire des notions nouvelles?

g. Les enfants partagent ils souvent le fruit de leurs lectures? Dans l'affirmative, peuvent-ils contribuer à des échanges dans toute la mesure de leurs capacités?

h. Que sait l'enfant de sa propre façon de lire? Connaît il ses capacités? Connaît-il les points sur lesquels doivent porter ses efforts?

Si l'on peut répondre affirmativement à ces questions, on est en bon droit de penser que l'on dispense un enseignement susceptible de rencontrer les besoins des élèves.

V. Conclusion

Avant de conclure, il nous semble utile d'insister sur un aspect particulier de l'évaluation.

La distribution des résultats d'un test peut revêtir, on le sait, diverses formes. Si l'on mesure des aptitudes ou le résultat d'un enseignement non individualisé dispensé à des élèves non sélectionnés, on obtiendra une distribution s'approchant de la courbe gaussienne, dite normale,

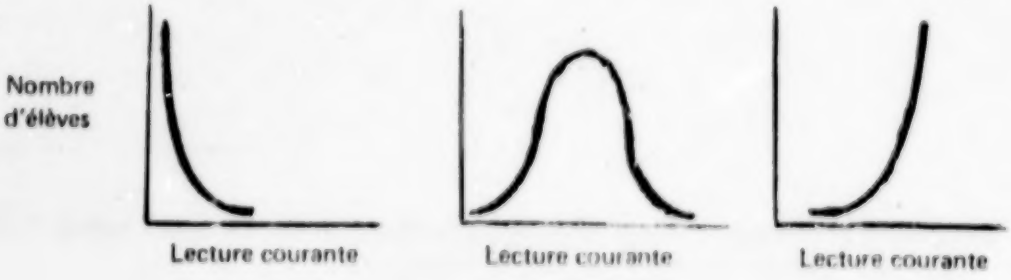
indiquant que la majorité des notes gravitent autour de la moyenne arithmétique alors qu'un petit nombre sont très faibles ou très élevées.

Cependant, si l'on évalue la connaissance de notions que tous doivent posséder, il serait normal que les résultats dessinent une courbe en J, c'est-à-dire se situent dans l'ensemble autour de la note maximale ou coïncident avec elle.

Si l'on administre, par ailleurs, un test sur les mécanismes de la lecture à des élèves qui débutent en première année, on obtiendra une courbe en i

montrant que les résultats ne dépassent pas la note minimale ou se groupent autour d'elle. Après une certaine période d'étude, la distribution des résultats revêtirait l'allure d'une courbe normale, alors qu'au terme de l'apprentissage, elle décrirait une courbe en J.

Comme l'indique Gilbert de Landsheere dans son Précis de docimologie (12), l'évolution serait schématiquement la suivante:



(12) De Landsheere Gilbert (1972). Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Paris: Fernand Nathan. Le tableau qui suit est tiré de la page 183.

Ces quelques considérations font ressortir, nous semble t-il, la nécessité de bien comprendre les relations qui existent entre le choix des objectifs et le mode d'évaluation. En effet – et nous terminerons avec cette pensée de Lowell A. Schoer – "c'est seulement quand un professeur sait reconnaître l'importance de l'interaction entre l'évaluation et la définition des objectifs pédagogiques, qu'il pourra alors construire des tests répondant bien aux buts pour lesquels ils ont été élaborés" (13).

---

(13) Schoer Lowell A. (1975). L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe. Guide programmé à l'intention des enseignants des premier et second degrés. Paris: P. U. F.

Achevé d'imprimer à
Québec en avril 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec